

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**MULTIMODALIDADE EM DOCUMENTO  
DIDÁTICO: A CONSTRUÇÃO DE UM VÍDEO PARA  
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DO GÉNERO**

MARISA SANTA LOPES DE NÓBREGA

Tese orientada pelo Professor Doutor António Manuel dos Santos Avelar, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda.

2018



UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**MULTIMODALIDADE EM DOCUMENTO  
DIDÁTICO: A CONSTRUÇÃO DE UM VÍDEO PARA  
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DO GÉNERO**

MARISA SANTA LOPES DE NÓBREGA

Tese orientada pelo Professor Doutor António Manuel dos Santos Avelar, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda.

2018



*If you assume that there is no hope, you guarantee that there will be no hope. If you assume that there is an instinct for freedom, that there are opportunities to change things, then there is a possibility that you can contribute to making a better world.*

Noam Chomsky

# Índice

Índice .....	i
Agradecimentos .....	iv
Resumo .....	v
<i>Abstract</i> .....	vi
Lista de Abreviaturas .....	vii
Lista de Figuras .....	viii
Lista de Quadros .....	ix
 <b>Introdução .....</b>	 <b>1</b>
 <b>Capítulo I: Da Natureza da Língua à Multimodalidade .....</b>	 <b>6</b>
1.1 Natureza da língua .....	6
1.2 O modelo trinocular da língua de Halliday .....	8
1.3 Língua, cultura, contexto e texto .....	10
1.4 Teoria do Registo e do Género .....	12
2.1 Da multimodalidade à GDV.....	15
 <b>Capítulo II: Formação de professores e um programa de raiz genológica .....</b>	 <b>24</b>
1. Formação de professores, literacia e LE/L2 .....	24
2. Pequena reflexão sobre as ideias predominantes no ensino e na formação de professores .....	28
3.1 Breve apresentação de uma pedagogia de base genológica .....	32
3.2 O projeto TeL4ELE ( <i>Teacher Learning for European Literacy Education</i> ) .....	35
3.3 O ciclo da pedagogia Ler Para Aprender .....	36
 <b>Capítulo III: Planificação da sequência didática e execução do vídeo .....</b>	 <b>41</b>
1. Planificação da sequência .....	41

2. Algumas reflexões sobre a preparação do vídeo .....	54
3. Algumas reflexões sobre as escolhas multimodais na preparação do vídeo .....	55
<b>Reflexões Finais .....</b>	<b>59</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>62</b>
<b>Apêndice - Guião e notas de montagem do vídeo .....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo 1 - Trabalhos Escritos dos alunos .....</b>	<b>85</b>
<b>Anexo 2 - Programa da disciplina de Compreensão Oral Escrita I</b>	
<b>(2015/2016) .....</b>	<b>100</b>





## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor António Avelar por me ter acompanhado sempre ao longo desta longa caminhada com grande competência, compreensão e paciência.

A todos os meus alunos, em particular os que participaram neste projeto.

Ao ICLP por ter autorizado a filmagem das aulas e a recolha de dados.

Aos colegas do ICLP por todo o apoio, incentivo e pela colaboração que de algum modo me foram dando, nomeadamente o Miguel Moiteiro Marques, o Rui Gomes, e em especial, ao empurrãozinho final da Maria Lima, da Nádía Canceiro e do Nuno Paulino que foram incansáveis na revisão final desta dissertação.

Aos meus amigos e familiares que (mesmo sem compreenderem o teor deste meu trabalho) sempre me apoiaram, em especial a minha mãe que nunca deixou de acreditar nas minhas capacidades.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram e tornaram possível a realização deste projeto.

## Resumo

Este projeto tem como fim último produzir um vídeo para ser utilizado em sede de formação de professores (Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda). Trata-se de uma dissertação em Linguística Aplicada em que a reflexão essencial será sobre a produção do significado multimodal no referido documento, tendo em vista as suas fases de preparação, realização e pós-produção. Para além dos aspetos técnicos a considerar, a abordagem do significado multimodal é realizada a partir das propostas da Gramática do *Design* Visual (Kress *et* van Leeuwen 1996/2006, 1998). A Abordagem Baseada em Género (Rothery 1996; Christie *et* Martin 1997; Martin *et* Rose 2003/2007, 2005, 2008; Rose *et* Martin 2012), em referência, disponibiliza um conjunto de propostas muito válidas, sobretudo para o ensino da Compreensão e Produção da Escrita, a partir das quais é possível estabelecer, nos dias de hoje, pontes com ideias e práticas dominantes no campo didático. Trata-se, no entanto, de uma abordagem com alguma complexidade, exigindo do professor uma sólida formação, abertura científica e pedagógica. Não abundam, contudo, documentos informativos e de divulgação nesta área o que justifica, *per se*, a produção deste documento.

O conteúdo do vídeo reporta-se a dois momentos do Ciclo de Aprendizagem da Pedagogia de Género (Leitura Detalhada e, por razões de precedência, a Preparação para a Leitura), e baseia-se na didatização de uma Narrativa (Pires, 2000: 81-91). A seleção e estudo do texto, bem como a sua preparação de acordo com os princípios da Abordagem Baseada em Género, corporizam-se numa “Planificação da Sequência Narrativa”, que servirá de sustentáculo da ação de formação de professores.

Para apoio à reflexão do significado multimodal do vídeo realizou-se um guião e respetivos comentários sobre a tomada de imagens e introdução de focos.

Em última análise, este trabalho resulta, sobretudo, das reflexões e escolhas realizadas ao longo da preparação do documento multimodal.

**Palavras-Chave:** Formação de professores, Gramática do *Design* Visual, Abordagem Baseada em Género, Ciclo de Aprendizagem, Leitura Detalhada.

## ***Abstract***

This project has the ultimate goal to produce a video to be used in the training of teachers (Portuguese as a Foreign Language/Portuguese as a Second Language).

This is a dissertation in Applied Linguistics in which the essential reflection will be on the production of the multimodal meaning in the mentioned document, considering its phases of preparation, realization and post-production. In addition to the technical aspects to be considered, the multimodal meaning approach is carried out from the proposals of the Grammar of Visual Design (Kress *et van Leeuwen* 1996/2006, 1998). The Genre-based Approach (Rothery 1996; Christie *et* Martin 1997; Martin *et* Rose 2003/2007, 2005, 2008; Rose *et* Martin 2012), in reference, provides a set of valid proposals, especially for teaching comprehension and writing production, from which it is possible to establish, nowadays, bridges with the dominant ideas and practices in the educational field. It is, however, an approach with some complexity, requiring from the teacher a solid training, scientific and pedagogical openness. There is, nevertheless, no abundant information and dissemination documents in this field which justifies, *per se*, the production of this document.

The content of the video refers to two moments of the Learning Cycle from the Genre Pedagogy (Detailed Reading and, for reasons of precedence, its Pre-Reading), and it is based on a didactization from a narrative (Pires, 2000: 81-91). The selection and study of the text, as well as its preparation in accordance with the principles of the Genre-based Approach, are embodied in a "Narrative Sequence Planning", which will underpin the teacher training.

In order to support the reflection of the multimodal meaning of the video, a script was carried out with comments on the filming of the images and on the introduction of focus in the video. Ultimately, this work results mainly from the reflections and choices made during the preparation of the multimodal document.

**Keywords:** Teacher training, Grammar of Visual Design, Genre-based Approach, Learning Cycle, Detailed Reading.

## Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

ABG – Abordagem Baseada em Género

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM - Português como Língua Não Materna

LFE - Língua para Fins Específicos

LSF – Linguística Sistémico-Funcional

TeL4ELE - *Teacher Learning for European Literacy Education*

PL2 – Português Língua Segunda

GDV - Gramática do *Design* Visual

Fig. – Figura

TR&G - Teoria do Registo e do Género

GSF – Gramática Sistémico-Funcional

R2L - *Reading to Learn*

L2 – Língua Segunda

LM – Língua Materna

LE - Língua Estrangeira

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LD – Leitura Detalhada

PPL - Preparação para a Leitura

cf. – Confrontar

ILTEC - Instituto de Linguística Teórica e Computacional

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> – Modelo estratificado do Género em relação ao Registo e à linguagem (Eggins <i>et</i> Martin, 1997: 243) .....	13
<b>Figura 2</b> - Adaptação da noção teórica hallidayana de metafunções ao modo semiótico visual (Kress <i>et</i> van Leeuwen 1996/2006) .....	17
<b>Figura 3</b> - Significados Interativos - Contacto: Demanda .....	18
<b>Figura 4</b> – Significados Interativos - Contacto: Oferta .....	18
<b>Figura 5</b> – Significados Interativos - Distância: Primeiro Plano .....	19
<b>Figura 6</b> – Significados Interativos - Distância: Plano Médio .....	20
<b>Figura 7</b> – Significados Interativos - Distância: Plano Geral .....	20
<b>Figura 8</b> – Sistema de significados composicionais (adaptado de Kress <i>et</i> van Leeuwen, 1996/2006: 210) .....	22
<b>Figura 9</b> – Esquema da sequência narrativa (Adam, 1992:53) .....	27
<b>Figura 10</b> – Géneros escolares e etapas definidoras – TeL4ELE .....	27
<b>Figura 11</b> - Modelo do processo de composição de Flower <i>et</i> Hayes (1981) retirado de Hayes <i>et al.</i> (1987: 186) .....	29
<b>Figura 12</b> - Estrutura do modelo de relato de conhecimento de Scardamalia <i>et</i> Bereiter (1987: 144) .....	30
<b>Figura 13</b> - Estrutura do modelo de transformação de conhecimento de Scardamalia <i>et</i> Bereiter (1987: 146) .....	31
<b>Figura 14</b> – R2L: Promoção do sucesso escolar de todos os alunos .....	34
<b>Figura 15</b> - Rede de parceiros do projeto TeL4ELE (2011-2013) .....	35
<b>Figura 16</b> - Diagrama Ler Para Aprender (Rose <i>et</i> Martin 2012:147) .....	37
<b>Figura 17</b> - Ciclo da interação escorada .....	39

## Lista de Quadros

### **Quadro 1** - Correspondência funcional entre as metafunções e as variáveis de

Registro ..... 9

## **Introdução**

Esta dissertação em Linguística Aplicada, Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda, tem como objetivo basilar produzir um vídeo, documento multimodal, portanto, passível de ser utilizado em sede de formação de professores (Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda) que considere uma base metodológica de cariz genológico.

O essencial deste trabalho não será tanto o de realizar uma apresentação da Abordagem Baseada em Género (doravante, ABG), até porque o foco será restringido a um dos momentos do seu ciclo de estudo, a Leitura Detalhada, embora incluindo, por razões de precedência, a Preparação para a Leitura. Tão pouco será o relato de uma experiência prática de aplicação desta abordagem; nesse caso, a investigação teria de ser pensada de outro modo. Não sendo nenhuma das coisas que podem parecer, numa primeira análise, esta dissertação está desenhada de forma a conter, por um lado, uma planificação de sequência didática de inspiração genológica (base e exemplo de aplicação desta abordagem) e um guião com respetivos comentários para a tomada de imagens; por outro, de maneira a permitir reflexões sistemáticas quanto à pertinência da abordagem, quanto à formação de professores de PLE, quanto ao significado multimodal e às opções tomadas na realização do vídeo. Em última análise, este trabalho resulta, sobretudo, das reflexões realizadas ao longo da preparação do documento e das escolhas realizadas.

Entre as várias opções metodológicas disponíveis, na atualidade, as abordagens baseadas em género têm tido grande aceitação, designadamente no ensino da escrita e da compreensão escrita e é válida para todos os contextos de ensino, incluindo o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM). O facto de se mencionar, aqui, as abordagens baseadas em género, no plural, pretende enfatizar outras propostas pedagógicas muito

próximas, partilhando, por vezes, os mesmos princípios, como são os casos dos contextos de ensino para Fins Específicos e Académicos (LFE).

A escolha da linguística sistémico-funcional (LSF) como referência desta dissertação, deve-se ao contributo fundamental de autores como James Robert Martin (Jim Martin) e de David Rose, entre outros, cujo trabalho de raiz linguística nunca deixa de estar ancorado no contexto e na problemática de ensino.

A última versão do modelo (Abordagem Baseada em Género), consubstanciada no programa *Reading to Learn*, como adiante será apresentado, baseia-se numa definição sustentada de Género há muito consolidada no interior da chamada escola de Sidney. Trata-se de uma abordagem de ensino de línguas com uma proposta holística e um ciclo de aprendizagem próprio, desenhado em função dos princípios assumidos quanto à natureza: da língua, da aprendizagem e do ato educativo (contexto).

O conceito de Género, tal como concebido no interior da referida escola, define-se enquanto entidade orientada para a realização de um propósito social com uma estrutura interna própria que se desenvolve em estádios ou etapas (Martin, 1984). O género de um texto é, pois, marcado por um propósito comunicacional em sociedade, identificável pela sequência de etapas funcionais (visão funcional de Halliday quanto à natureza da língua), por meio das quais esse texto se desenvolve. O trabalho de Martin, no desenvolvimento da teoria do Registo e do Género (1997), surgiu inicialmente como resultado da investigação educacional que desenvolveu em 1979, descrevendo os tipos de textos que se espera que os alunos sejam capazes de escrever na escola.

Todos estes desenvolvimentos foram cruciais para a consolidação do que hoje se entende por pedagogia do Género, tal como se encontra institucionalizada em currículos escolares, não só na Austrália, como em vários países asiáticos, encontrando-se cada vez mais disseminada e aplicada internacionalmente dada a adesão dos professores.

É pertinente sublinhar que esta abordagem tem relações privilegiadas com outras, tais como a Abordagem Baseada em Tarefas (*Task Based*), a Abordagem Lexical e a Abordagem Centrada na Ação, entre outras, na medida em que, conservando, todas elas, a sua autonomia, propõem procedimentos diferentes, por vezes orientados por propósitos afins. Porém, o que individualiza a ABG é o seu foco no texto, o que a habilita a ser designada, frequentemente, por Abordagem Baseada em Texto. Para se entender melhor esta relação, por exemplo, para Nunan (1999) o Ensino Baseado em Tarefas é realizado através de três princípios: uso de materiais e tipos de interação autênticos ou próximos dos reais; explicitação clara da forma e função dos enunciados; e a dependência da tarefa



(a sequência de tarefas, atividades e exercícios são definidos em termos da tarefa final). As tarefas-alvo são sempre atividades em que a língua-alvo é usada pelo aprendente para atingir um propósito. As tarefas podem constituir-se a partir de ideias muito simples, tais como: ordenar, comparar, resolver problemas. Nenhuma destas ideias conflitua com o ambiente ABG; no entanto, os papéis do aluno e do professor são diferentes em cada uma das abordagens.

Outro exemplo, para o proponente da Abordagem Lexical, Willis (1996), a palavra (o nome) é a unidade central que em associação com outras, incluindo palavras gramaticais, pode desencadear mecanismos efetivos de produção de significado, favorecendo a aprendizagem por exposição à língua. A existência de um *corpus*, controlado e sob investigação segura, onde o léxico se sobrepõe à gramática, é, pois, acarinhada. Nenhuma destas ideias, como estratégia pontual e integrada num momento específico do Ciclo de Aprendizagem, merece reparo a partir dos princípios da ABG; porém, o pano de fundo obrigatório é o Texto e não a palavra de *per se*.

Porventura, será a ABG menos divulgada do que outras abordagens, ao que não será alheio o facto de exigir uma forte formação, requerendo, para essa formação, conhecimentos linguísticos sólidos. Até ao presente, a abordagem tem-se centrado prioritariamente no desenvolvimento da leitura e na escrita, onde tem obtido sucessos apreciáveis; na sua versão mais recente, não deixando de se centrar nestas duas competências, pretende abranger outras disciplinas e, não apenas, as estritamente relacionadas com a língua.

Em Portugal e em outros países europeus, têm-se realizado atos de formação de professores, como o projeto Tel4ELE - *Teacher Learning for European Literacy Education* que será desenvolvido no Capítulo II.

Como professora de PLE/PL2, tendo já contactado com esta abordagem, e testado a sua eficácia no ensino de PLE, reconheço que a divulgação efetuada não tem sido suficiente, daí a necessidade de produzir documentos de apoio à divulgação, em especial pensados para a formação de professores. Neste sentido, proponho-me realizar, no âmbito desta dissertação, um documento que propicie a disseminação e discussão em sede formativa de professores.

Com este trabalho pretendo, por um lado, desenhar e produzir um documento de natureza visual suscetível de ser utilizado numa formação de professores, considerando o tópico da pedagogia genológica e assente numa ponderação multimodal sustentada. Inspirado numa abordagem baseada em género, este documento centra-se,

particularmente, em duas etapas do seu Ciclo de Aprendizagem, a Preparação para a Leitura e a Leitura Detalhada. Por outro lado, como se trata da construção de um documento de vídeo, a tomada de decisões relativamente à escolha e à organização das imagens será, tanto quanto possível, apoiada em dados e referências dos estudos da Multimodalidade, especificamente nas categorias da Gramática do *Design Visual* (GDV) de Gunther Kress *et* Theo van Leeuwen (1996/2006).

Sempre que possível, será questionada a formação de professores, tal como é realizada nos dias de hoje. Este estudo não tem, pois, como foco realizar uma aplicação pensada para os alunos, mas um documento suscetível de ser usado numa formação contínua de professores, justificando-se o recurso a um vídeo por ser um dos meios mais expeditos de atingir um número significativo de professores.

Desta dissertação constará a construção e a planificação do próprio vídeo, bem como a sequência didática apresentada no vídeo, e uma reflexão sobre os aspetos que são convocados, quer pela pedagogia, quer pelo significado multimodal em presença.

Sendo assim, a presente dissertação está organizada em torno de três capítulos. Uma vez que este trabalho se situa na área da linguística aplicada ao ensino das línguas, no Capítulo I, recorrendo à teorização realizada no seio da linguística sistémico-funcional, são tecidas reflexões sobre alguns conceitos básicos, nomeadamente, a natureza da língua, as noções de texto e contexto, bem como a sua modelização, de cultura, entre outros. No Capítulo II, é feita uma pequena reflexão sobre a formação de professores, seguindo-se uma breve apresentação da pedagogia do género inspirada na escola de Sidney, e nos dois principais projetos que a consolidaram, nomeadamente: o *Reading to Learn* e o *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeL4ELE). São ainda apresentados, em maior detalhe, os dois momentos do Ciclo de Aprendizagem desta pedagogia que constituem o objeto deste estudo, designadamente, a Preparação para a Leitura e a Leitura Detalhada. Finalmente, no Capítulo III, são consideradas as escolhas seguidas na construção da sequência didática registada em vídeo, estendendo-se a reflexão, ulteriormente, às soluções multimodais consideradas na construção do significado, a partir da relação entre os conteúdos e os modos utilizados durante a execução deste documento visual. Como elementos substanciadores da dissertação, fazem parte dela a planificação da sequência didática explorada e o documento visual que registou a sua aplicação.

Por fim, serão elaboradas algumas considerações sobre os momentos mais críticos na execução deste projeto, designadamente, a escolha do texto em foco nas aulas, a

preparação da planificação da sequência narrativa e aspetos favorecidos pela GDV na produção do vídeo, além da respetiva reflexão multimodal.

## **Capítulo I: Da Natureza da Língua à Multimodalidade**

Uma dissertação com as características da presente, designadamente por se situar na área da Linguística Aplicada ao ensino das línguas, não poderia deixar de realizar uma reflexão sobre alguns conceitos básicos, a saber, a natureza da língua, as noções de texto e contexto, bem como a sua modelização, de cultura, entre outros. Este trabalho recorre, para o enquadramento destes conceitos, à teorização realizada no âmago da linguística sistémico-funcional (Halliday 1985, Halliday, M.A.K. *et* Matthiessen, Christian 2004). Uma vez que ensinar uma língua é ajudar o aluno a desenvolver competências que lhe permitam formar frases gramaticalmente corretas, mas sobretudo, saber quando, onde e com quem usar essas frases na interação com outras pessoas, ou com um texto (Fisher, 1990: 35), a LSF provou estar adequada a suportar as escolhas realizadas no decorrer deste trabalho.

Aproveitando a decorrência da teorização sobre a multimodalidade face à LSF, especialmente sobre a GDV (Kress *et* van Leeuwen), e dada a incidência desta perspetiva nas escolhas feitas na produção do vídeo que integra este trabalho de apresentação da ABG para a formação de professores, os princípios e categorias da GDV são apresentados na última secção deste capítulo.

### **1.1 Natureza da Língua**

Dell Hymes (1979), linguista, sociolinguista e antropólogo de formação, terá sido o primeiro a demonstrar uma clara preocupação na inclusão dos fatores que mais se

prendem com o uso efetivo da língua, ao discutir o conceito de competência comunicativa.

Apesar de Chomsky (1959) ter abalado os fundamentos do behaviorismo, corroborando, de certo modo, a perspectiva estruturalista da língua, quando propõe o conceito de competência (em alternativa ao saussuriano de *Langue*), as propostas não foram consideradas satisfatórias para muitos professores e investigadores da área já que se baseavam essencialmente no conhecimento gramatical e estrutural.

Quando, nos Estados Unidos, Bloomfield e Chomsky ainda se centravam no código da língua, ao nível frásico, na Europa e na Austrália, alguns linguistas ampliavam o estudo do discurso, centrando-se, não apenas na análise do texto oral e escrito, mas também nas circunstâncias em que o texto era gerado e entendido, ou seja, a língua passa a ser interpretada como uma série de acontecimentos comunicativos. Fora do ambiente linguístico, mesmo nos Estados Unidos, porém, muitas propostas vinham no sentido de aprofundar o conhecimento da relação da língua com o contexto, desviando o eixo habitual da natureza da língua.

Halliday (1973), filiando-se numa linha de pensamento que remonta a Firth (1937), e dando seguimento a um conjunto de artigos que convergem no mesmo sentido, propõe:

*A língua é um recurso para a construção do significado;*

*A língua, para ser eficaz enquanto recurso, organiza-se em torno de um conjunto de sistemas inter-relacionados;*

*Um falante comunica fazendo escolhas ao longo do conjunto de sistemas à sua disposição, para criar textos com significado;*

*Os textos são, assim, um reflexo do contexto social em que são realizados, sendo que os falantes condicionam e influenciam o próprio contexto social.*

(Halliday et Matthiessen 2004: 23)

O trabalho paralelo de autores como Hymes (1979), Canale et Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990 e 1991), na perspectiva de criar um modelo do que seria a competência comunicativa, procuravam, assim como Halliday, responder à pergunta: O que é saber falar bem uma língua?

Hymes, chamando a atenção para a necessidade de incluir na competência comunicativa (função de comunicar) os elementos socioculturais; Canale et Swain (1980) e a revisão posterior de Canale (1983), acentuando a ideia de que para os aprendentes adquirirem a competência comunicativa teriam de ser expostos, de forma uniforme, ao

que designaram por competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, Bachman (1990 e 1991) preocupada com as incidências ligadas à avaliação de ensino de língua e com a necessidade de avaliar eficazmente a proficiência do aluno, modelizando, por duas vezes, os consensos sobre competência comunicativa, emprestam contributos inestimáveis para a definição da natureza da língua. Estes contributos, apropriados pelos professores coadunam-se natural e facilmente com a teorização de Halliday.

## **1.2 O modelo trinocular da língua de Halliday**

Para além de organizar as instâncias contextuais (o Registo) em três variáveis de significação, a saber, o Campo, as Relações e o Modo, a perspetiva tripartida da língua de Halliday, assenta na proposta de três funções que estão para além dos propósitos socio comunicativos usados em língua, respetivamente, as (meta)funções Ideacional, Interpessoal e Textual.

A correlação latente pode ser definida da seguinte forma:

A Metafunção Ideacional representa o uso da língua para exprimir o conhecimento acumulado, adquirido através de uma vivência e experiência (por isso, também designada Experiencial), verificadas numa determinada realidade cultural.

A Metafunção Interpessoal representa os enunciados e as posições de interação e relação social (os participantes, as suas relações e as destes com o enunciado) que dizem respeito à capacidade de fazer depender a função comunicativa do elemento contextual, como inferir o grau de formalidade que cada cultura confere a cada uma das situações particulares em que estas interações ocorrem.

A Metafunção Textual representa o uso da língua para comunicar o conhecimento adquirido através de outros textos (intratextuais e intertextuais), e organiza a produção linear de textos por meio de convenções, como elementos de coerência e coesão. O conhecimento textual pressupõe, também, o conhecimento do género textual, ou seja, o conhecimento de como os textos são estruturados.

Parte interessante da teorização é a que diz respeito à correlação entre as metafunções e o Registo, a cada uma das suas variáveis.

Em Halliday *et* Hasan, (1985) e em Matthiessen (1991) é possível tomar conhecimento dos passos mais significativos da discussão sobre as relações entre as metafunções e as variáveis de Registo, patentes no quadro abaixo:

<b>Variáveis de registo</b> <b>(Organização do contexto)</b>	<b>Metafunção</b> <b>(Organização da linguagem)</b>
<b>Campo</b> - o assunto, isto é, a natureza da ação social	<b>Significados ideacionais</b> - recursos para a construção do conteúdo
<b>Relações</b> - estrutura das relações entre as pessoas e os seus papéis na situação de comunicação	<b>Significados interpessoais</b> - recursos para interagir
<b>Modo</b> - organização simbólica do modo, incluindo o canal (falado ou escrito)	<b>Significados textuais</b> - recursos para a organização de textos

**Quadro 1** - Correspondência funcional entre as metafunções e as variáveis de Registo

O Campo designa “o que está a acontecer”, inclui descrições dos participantes, o cenário, os processos e circunstâncias envolvidos nas respetivas atividades.

As Relações representam a relação interpessoal entre os falantes e o contexto que integram. Quem toma parte na interação? Quais são os estatutos dos participantes? Quais são os papéis dos participantes?

O Modo toma em consideração a forma que a linguagem assume (e. g. escrita, oral, gestual etc.). Que papel tem a língua na interação? O que esperam os participantes que a língua faça por eles na interação?

O Registo torna-se relevante uma vez que registos distintos podem resultar em diferentes padrões de linguagem, ou seja, a consideração do Registo explica a variação em língua.

### 1.3 Língua, cultura, contexto e texto

A visão da linguística sistémico-funcional sobre a natureza da língua, como já foi apontado, inspira naturalmente o ensino por, entre outros aspetos, sendo semiótica e social, dar um relevo especial ao uso. A própria noção de cultura resultante da modelização do Contexto ajusta-se às evoluções mais recentes no ensino das línguas, visto que oferece respostas suficientes; por um lado, para as preocupações interculturais de um modelo atualizado de ensino; por outro, para a definição de um conceito sustentado de género discursivo.

Desta forma, a cultura é definida como um sistema de significados interligados em que a própria língua é um deles, e apresenta uma potencialidade semiótica que inclui os modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer (Halliday *et* Hasan, 1985).

As subseqüentes evoluções em torno do entendimento sobre as manifestações da cultura, nomeadamente, através da proposta da Teoria do Registo e do Género (Martin, 1984 e 1985), têm tornado mais estreita e profícua a relação com o ensino das línguas, resultado da evolução da noção de Contexto e a sua respetiva teorização. O Texto é, aqui, visto como a unidade semântica por excelência, composta por significados que se intrincam numa teia de hierarquias interligadas entre Língua, Texto e Contexto.

A teorização sobre as relações Texto/Contexto passaram por um forte revigoramento a partir dos anos 60, não só privilegiando a descrição dos aspetos textuais, linguísticos e semânticos, como também, dando ênfase aos elementos descritivos do contexto social. A centralidade do estudo do Texto na LSF, tal como Hudson (1986) sustenta, reside, essencialmente, na ênfase que aquela perspetiva linguística dedica ao estudo do Texto integrando neste a abordagem da totalidade das dinâmicas que o compõem:

*(...) encarado, na sua dimensão comunicativa, como linguagem que é funcional, o texto é o resultado de toda e qualquer situação de interação, isto é, é ele próprio a forma linguística de interação social, uma unidade de uso linguístico. De extensão variável, (...), o texto é o que produzimos quando comunicamos.*

(Gouveia, Carlos 2009: 18)

Nesse sentido, para Halliday *et* Hasan (1976: 293), o Texto é qualquer fragmento de língua que seja funcional, e que atue como uma unidade num particular contexto de situação.



Nesta noção de Texto é crucial a sua relação com o contexto (da situação e da cultura), com o qual é suposto ser congruente. De resto, da modelização do contexto resultam as variáveis de Registo propostas (Campo, Relações e Modo) que determinam as seleções linguísticas e que, portanto, são responsáveis pela variação em língua. Deste modo, o Texto na teorização sistémico-funcional (língua em uso), replica a capacidade do falante em se expressar linguisticamente com sucesso, de uma maneira relativamente consciente, enquanto entidade social.

A conceção deste modelo de Texto assume que as categorias do contexto influenciam a língua e, nesta relação, as categorias gramaticais produzem influência sobre o Contexto. Por outras palavras, o estudo de qualquer sistema social deverá ter em consideração os seus modos de “dizer”, o que significa que passará pelo estudo dos textos produzidos no seu âmbito. Qualquer Texto é, então, um fragmento real de uma cultura. Trata-se de um princípio cuja base reside no cerne da LSF – a cultura (a perceção cultural) é assimilada no e pelo Texto, tratando-se de um processo dinâmico e biunívoco, concedendo ao Texto, em simultâneo, a qualidade de recetor (passivo) e de fundador (ativo) da cultura.

Partindo do pressuposto de que quem ensina uma língua, ensina necessariamente uma cultura, a LSF acaba por ser determinante, designadamente no campo pedagógico-didático do ensino de línguas, dado que apresenta ao docente uma elucidação teórica adequada, para além de um conjunto de diversos recursos.

Situações tipo, ou contextos diferenciam-se, em três aspetos: em primeiro lugar, no que está realmente a acontecer; em segundo lugar, com quem está a interagir e; em terceiro lugar, no papel que a língua está a realizar numa situação em concreto (Halliday, 1978: 29-31). Preliminarmente, estas três variáveis contextuais foram denominadas de *Field of discourse*, *Style of discourse* e *Mode of discourse* (Halliday *et alii*, 1964: 90), mais tarde o autor substituiu o vocábulo *Style* por *Tenor*.

O enquadramento conceptual para representar o contexto social enquanto cenário semiótico em que os falantes trocam significados, passou a ser composto por: Campo (*Field*), Relações (*Tenor*) e Modo (*Mode*).

## 1.4 Teoria do Registo e do Género

A teorização sobre o Contexto recebeu contributos determinantes de James Robert Martin (1984, 1985); o seu conjunto de ideias acabou por estabelecer-se sob a designação de Teoria do Registo e do Género (TR&G).

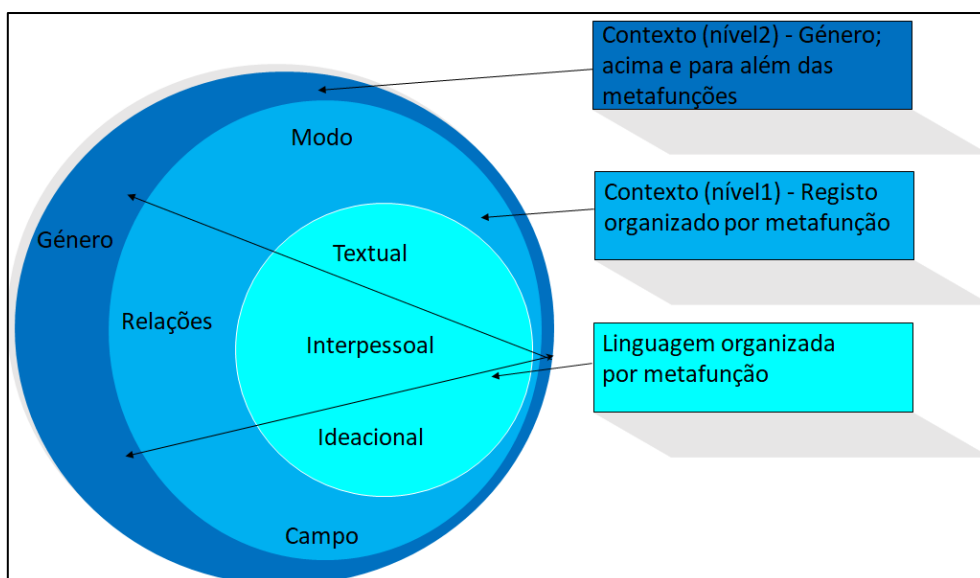
Martin concebeu a sua “teoria de género” ou “modelo de género” (como inicialmente identificada na sua proposta), com a intenção de constituir um modelo bifuncional que articulasse a língua e o contexto social numa relação de realização, avançando um nível semiótico de interpretação.

Para Martin, era indispensável perceber e explicar como cada cultura se organizava, dentro de uma diversidade de possibilidades (textuais), reforçando-as, delineando desta forma, conforme as necessidades, o reportório de géneros, ao mesmo tempo que vai deixando de lado as que praticamente não são usadas.

Neste esforço de modelizar o contexto, as propostas de Halliday *et* Hasan, entre outros, contentaram-se em prever um único nível, o nível do Registo, composto pelas três variáveis, para modelizar todas as ocorrências do Género, Martin (1984, 1985) vem propor uma nova visão, um novo nível, mais abstrato, acima, e para lá, do Contexto da Situação, um outro nível que modelizava, nada mais do que o Contexto da Cultura, a esse nível ele chamou Género.

Os géneros admitidos numa cultura, para Martin, têm um aspeto muito concreto, muito pragmático, orientam essa cultura, segundo a afirmação do próprio autor, a cultura pode ser vista como o conjunto de todos os géneros possíveis dentro dessa realidade: *Genres are how things get done, when language is used to accomplish them* (Martin 1985: 250).

As propostas apresentadas por Martin diferem do, até então, estabelecido modelo de Registo por adotarem um modelo estratificado do contexto e apresentarem, para além de Campo, Relações e Modo já consolidados, mais um nível semiótico denominado de Género.



**Fig. 1** – Modelo estratificado do Gênero em relação ao Registro e à linguagem (Eggins et Martin, 1997: 243)

Gênero e Registro produzem, desta forma, uma nova perspectiva estratificada. O Gênero é concebido como um evento culturalmente reconhecido, orientado para um propósito social, usado de forma a incluir a atividade linguisticamente realizada no seio de uma cultura, isto é, o modo como as coisas são feitas enquanto língua. Ao passo que o objetivo do Registro é o de medir qualquer evento comunicativo.

Martin, ao apresentar um novo nível conceptual, instaura três novas dimensões diferenciadoras, a primeira relacionada com a própria definição de Gênero. Para isso, baseia-se nos estudos de Bakhtin, para quem os gêneros são enunciados interativos com uma natureza relativamente estável (Bakhtin, 1986: 60). Apesar da perspectiva de Bakhtin não ser unânime, é a mais abrangente por considerar que os Gêneros, e outras formas de comunicação verbal, resultam da tensão entre forças unificadoras *Centripetal forces*, e divergentes *Centrifugal forces* (Bakhtin, 1981: 271-272).

A segunda dimensão da proposta de Martin refere o “propósito social” do texto, que é fundamental para a definição de um gênero, sendo este o determinador da função desempenhada pela língua num dado momento.

*(...) linguists define genres functionally in terms of their social purpose. Thus, different genres are different ways of using language to achieve different culturally established tasks, and texts of different genres are texts which are achieving different purposes in the culture.*

(Eggins et Martin, 1997: 236)

O propósito sociocomunicativo tem, ainda, um papel essencial na terceira dimensão diferenciadora proposta pelo linguista, a estrutura interna do género: *Thus, the major linguistic reflex of differences in purpose is the staging structure by which the text unfolds (...)* (Eggins *et* Martin, 1997: 236).

Para Martin, um género é uma entidade social faseada por ser composta por várias etapas de significação, sempre orientada para um propósito, de maneira a funcionar socialmente no interior de uma cultura. Tal entendimento reforça a ideia de que os géneros resultam da interação entre participantes num processo semiótico-social (Martin, 2009). Portanto, géneros são padrões da linguagem orientados por um objetivo, que têm características identificáveis, tais como o uso de um vocabulário específico, gramática e etapas. Resultam, como já foi apontado, três níveis de estratificação: dois níveis em que a linguagem se organiza a partir das metafunções, incluindo o contexto de situação (nível 1) e o género (nível 2), acima, e para além das metafunções. Esta teorização, globalmente aceite no âmbito da LSF, recebeu o nome da teoria do Registo e do Género (TR&G).

Os professores têm-se apropriado da teorização, trabalhando separadamente as incidências do Registo e do Género para promover junto do aluno, sobretudo no que diz respeito aos géneros escritos, as ações necessárias para que este último se aproprie convenientemente dos padrões textuais requeridos. De resto, os programas de alfabetização baseados em género foram inicialmente desenvolvidos para o estudo da escrita, em alunos da escola primária na Austrália (Rothery, 1996), com o objetivo de combater os níveis baixos de literacia, posteriormente, evoluíram para programas de ensino de alunos adultos migrantes (Feez, 2002), e na década de 90 para o ensino secundário (Christie *et* Martin, 1997). Mais recentemente, o desenvolvimento incidiu essencialmente sobre a escrita, arrastando um foco importante para a leitura (Rose, 2005).

A ABG foi elaborada para facilitar a compreensão gradual de conteúdos mais abstratos da produção de significado, mais complexos e carregados de significado cultural. Podendo-se vislumbrar, desta forma, a utilidade desta no campo do ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente da língua portuguesa, por se tratar de uma língua fortemente idiomática.

Para a construção de todo o campo teórico, foi, portanto, fundamental que a língua fosse vista, concomitantemente, como um modo de agir e um meio para a construção de significado, regulada em torno de um conjunto de sistemas inter-relacionados. A ABG, e os professores em geral, adotam a ideia de que a língua é semiótica e social, onde o

“social” pretende representar o nexo existente entre os sistemas da língua, e do sistema social, o que inclui a cultura e outros aspetos específicos da vivência humana.

## **2.1 Da multimodalidade à GDV**

Para a realização deste projeto, designadamente a produção do vídeo, vários são os momentos em que questões relacionadas com o recurso a mais de um modo, foram cruciais. Os estudos disponíveis sobre a multimodalidade foram, portanto, profícuos, já que esta disciplina permite conceptualizar a comunicação e a representação enquanto fenómenos que se situam para além da linguagem. Assumindo que a comunicação e a representação resultam da convergência de mais do que um modo (falado, escrito, visual, gestual, tridimensional, entre outros), os estudos multimodais procuram explicar o significado produzido (o texto multimodal) nos diferentes contextos, ou domínios que o enformam. Sendo este trabalho produzido no interior do domínio educacional, mais concretamente orientado para a formação de professores, ter uma abordagem que enfatiza a ideia de que os recursos são socialmente moldados traz grandes vantagens.

*(...) people orchestrate meaning through their selection and configuration of modes, foregrounding the significance of the interaction between modes. Thus all communicational acts are shaped by the norms and rules operating at the moment of sign making, and influenced by the motivations and interests of people in a specific social context (...).*

(Jeff Bezemer, 2012)

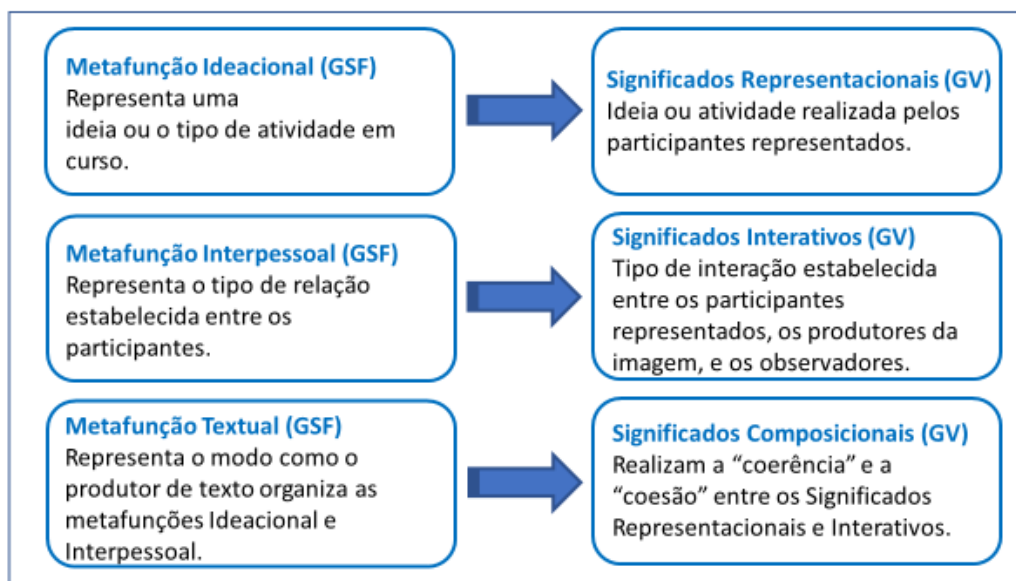
Trabalhando orientados por esta perspetiva, Kress *et* van Leeuwen (1996/2006) estabeleceram aquelas que seriam as categorias fundamentais para a análise e interpretação dos significados visuais. Estes sublinham a importância e a necessidade do desenvolvimento de um método de análise que permita verificar como os significados são expressos visualmente. Partindo da conceção de que distintos arranjos de composição e configurações espaciais possibilitam a realização de vários significados no âmbito da representação e da comunicação, os autores procuram explicitar os princípios de uma nova forma de literacia visual, revelando a função do *layout*, no processo de semiose social, que toma lugar na primeira página da imprensa produzida por instituições jornalísticas (Kress *et* van Leeuwen, 1998).

Desta perspectiva, Kress *et van Leeuwen* (1996/2006) propõem uma nova visão sobre os recursos semióticos visuais, encarando as formas de comunicação que fazem uso de imagens, dando-lhes a mesma importância que as formas linguísticas. Esta nova forma de olhar surge devido à atual e evidente importância dada à comunicação visual, e devido à falta de métodos direcionados para a reflexão e compreensão do que é efetivamente comunicado pelo *design* visual.

Na concepção de Kress *et van Leeuwen* (1996/2006), as imagens, enquanto recurso para a representação, revelam regularidades culturalmente realizadas, que são comuns a todos os seres humanos no processo de construção de significado, tal como a escrita, podendo ser, desta forma, objeto de descrição formal através de uma gramática. Segundo os autores, cada modo semiótico possui possibilidades e limitações no que diz respeito à realização de significados. Nem tudo o que se pode realizar por meio da escrita, também pode ser realizado através de imagens, ou vice-versa. Portanto, qualquer modalidade semiótica tem o potencial de produzir "textos", ou seja, complexos de signos coerentes internamente, entre si próprios, e coerentes externamente, com o contexto e em função do qual foram produzidos.

Para o escopo deste trabalho são adotadas as ferramentas da GDV, concebida por Kress *et van Leeuwen* (1996/2006) nas suas categorias relativas aos significados Representacionais, Interativos e Composicionais.

O modelo de abordagem linguística e semiótica, proposto por Halliday, revelou-se oportuno para Kress *et van Leeuwen* por possibilitar uma reflexão sobre os processos sociais e da sua relação na produção de significados semióticos (Carvalho, 2012: 3). Por essa via, na sua proposta de análise de textos multimodais, Kress *et van Leeuwen* (1996/2006) adotam a noção teórica de metafunções, consideradas como alta ordem de significado, superior à própria linguagem, elaborando algumas modificações para melhor as adequar ao modo semiótico visual. Para os autores, a comunicação visual para além de representar o mundo, estabelece uma interação social, acompanhada, ou não, de texto escrito, firmando-se, desta forma, como um tipo de texto identificável e munido de uma unidade significativa. Desta perspectiva, as metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual têm correspondência na GDV (Kress *et van Leeuwen* 1996/2006) com os Significados Representacionais, Interativos e Composicionais, respetivamente.



**Fig. 2** - Adaptação da noção teórica hallidayana de metafunções ao modo semiótico visual (Kress *et* van Leeuwen 1996/2006)

Os Significados Representacionais, que correspondem à Metafunção Ideacional da GSF, dizem respeito a ideias ou atividades realizadas (de modo concreto ou abstrato) pelos participantes (pessoas/objetos) representados na imagem. Existem duas estruturas de representação possíveis; a Narrativa e a Conceptual.

A Narrativa, que descreve os participantes envolvidos numa ação ou evento, revela o grau de ação, poder e transformação do participante sobre o mundo. Nesta estrutura, os elementos com mais preponderância são o Ator, a Meta, o Processo e a Circunstância.

Como se pode observar, são categorias decorrentes da Linguística Sistémico-Funcional de Halliday.

A estrutura de representação Conceptual caracteriza-se pela sua natureza estática, servindo para descrever os participantes tal como são. Esta descrição está concebida em termos Classificacionais, Analíticos e Simbólicos.

Os processos Classificacionais são processos em que os participantes se apresentam em grupo, relacionando-se em papéis de subordinado ou supraordenado. Nos processos Analíticos são apresentados os Atributos Possessivos relativos a um, ou mais, participantes. Esta apresentação, dependendo da presença, ou ausência do portador, dividem-se em processos Estruturados e Não-estruturados. Os processos Simbólicos dizem respeito ao que o participante significa ou é, podendo ser divididos em Significados Atributivos e Sugestivos.

Os Significados Interativos são realizados a partir do tipo de interação entre os participantes, os produtores da imagem e os espectadores, designadamente, através das seguintes categorias:

O Contacto, que representa o tipo de conexão estabelecida entre o participante representado e o espectador, a partir de vetores imaginários formados pela Linha do Olhar de ambos.



**Fig. 3** – Significados Interativos - Contacto: Demanda

Quando os participantes representados olham para o observador, formam-se vetores de um Contacto tipicamente por Demanda.



**Fig. 4** – Significados Interativos - Contacto: Oferta



Pelo contrário, em imagens de Oferta, os participantes representados não dirigem o olhar para o observador, já que o papel atribuído a este é o de um *voyeur* invisível.

A Distância, que representa o tipo de enquadramento atribuído à imagem, pode construir diferentes graus de intimidade com o observador, daí resultando os seguintes tipos de plano:

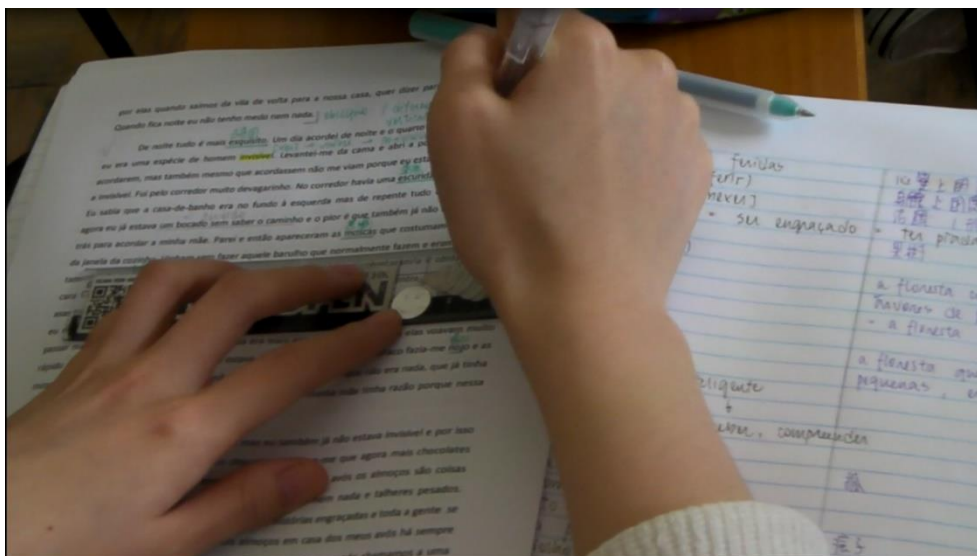


Fig. 5 – Significados Interativos - Distância: Primeiro Plano

O Primeiro Plano (*close up*) que corresponde, tanto ao Primeiro Plano (rostro cortado por baixo dos ombros), como ao Plano de Detalhe. Por extensão, também costuma ser utilizado para designar o *big close* (ou o *very close up*) que consiste num plano dos olhos e da boca. Este plano sugere maior intimidade e envolvimento.



**Fig. 6** – Significados Interativos - Distância: Plano Médio

O Plano Médio (ou americano) compreende o Plano Médio, propriamente dito (que corta a figura pela cintura), e também, o Plano Americano (que corta a figura pelos joelhos). Sugere mobilidade e aproximação ao mesmo tempo.



**Fig. 7** – Significados Interativos - Distância: Plano Geral

O Plano Geral (*long shot* ou *full shot*) é frequentemente distinguido entre o Plano Geral (que dá ênfase ao ambiente) e o Plano de Conjunto (descritivo de uma cena). Em ambos os casos, tendo as personagens como o cenário completo. É utilizado sobretudo para mostrar um grande ambiente e para identificar o lugar onde a ação irá decorrer. Serve de pausa, ou de pontuação da imagem. Sugere uma visão distanciada da representação.

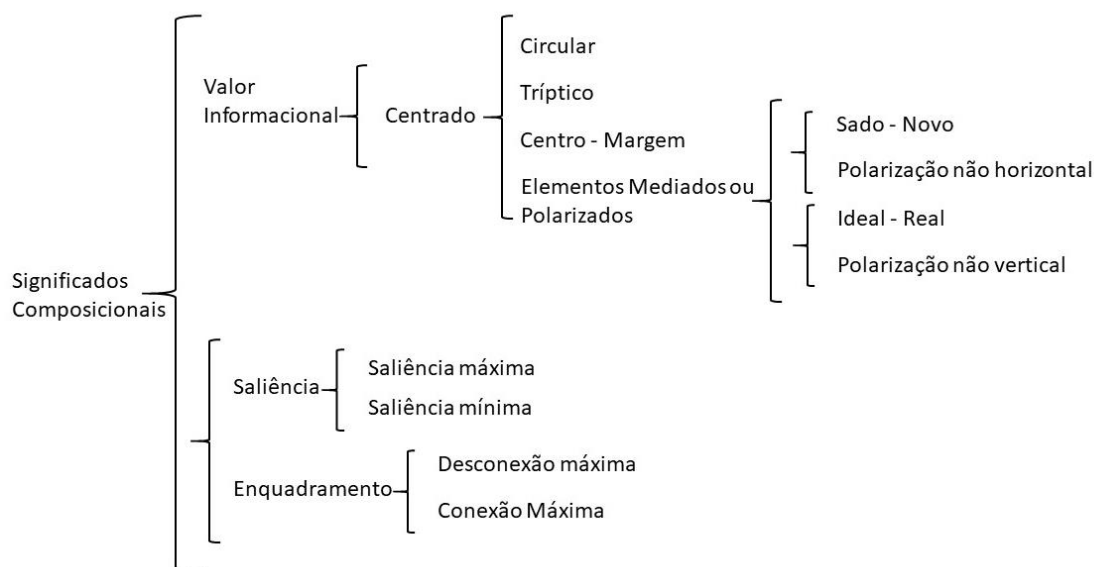
A Atitude resulta do tipo de ângulo adotado, baseado ou não no sistema de perspectiva, e que pode realizar “pontos de vista”, mais ou menos subjetivos em relação aos participantes representados. Corresponde aos recursos semióticos que operam no sentido de alinhar o observador com as experiências dos participantes da imagem que podem ser de dois tipos. Por um lado, as Imagens Objetivas que não apresentam perspectiva alguma, nenhum ponto de vista, mostram tudo que o produtor da imagem acredita que há para ser mostrado, não sendo relevante a relação estabelecida com o observador. Por outro lado, as Imagens Subjetivas que apresentam uma perspectiva central, um ponto de vista no qual o observador está apto a ver o participante representado na imagem apenas do ponto de vista em que a imagem foi construída. Este tipo de imagens é considerado na sua relação com os vários ângulos.

Os Ângulos Horizontais das Imagens Subjetivas podem estabelecer relações de envolvimento ou de distanciamento com o observador. No Ângulo Frontal, o plano pelo qual a imagem é representada coincide com o plano do fotógrafo. Neste caso, configura-se uma sugestão de envolvimento entre os participantes representados e os interativos. No Ângulo Oblíquo, os planos da imagem e do fotógrafo não coincidem entre si. Neste caso, configura-se uma relação de distanciamento entre participantes representados e interativos.

Os Ângulos Verticais das imagens subjetivas estabelecem diferentes relações de poder entre os participantes representados e o observador. No Ângulo Picado (*plongée*), o participante é representado em tamanho menor (grau de insignificância) relativamente ao espectador, a quem o poder relativo é atribuído. Quando o participante representado se encontra ao nível do olhar do espectador, não são estabelecidas diferenças de poder entre ambos. Num Ângulo Contrapicado (*contre-plongée*), o participante representado aparece como o detentor do poder, numa posição de superioridade e triunfo diante do espectador.

Os Significados Composicionais constituem o modo através do qual os elementos do *layout* são integrados, concedendo-lhes coerência e significado. Os significados Composicionais baseiam-se em três sistemas interrelacionados: Valor informacional, Saliência e Enquadramento.

A figura 8 apresenta uma síntese da rede de sistemas através da qual a categoria dos significados composicionais pode ser realizada:



**Fig. 8** – Sistema de significados composicionais (adaptado de Kress *et van Leeuwen*, 1996/2006: 210)

Nas sociedades ocidentais alfabetizadas foi historicamente construída uma direção de leitura da esquerda para a direita, e de cima para baixo. Kress *et van Leeuwen* (1996/2006) ressaltam que o uso do espaço visual tende a ser associado com significações regulares de acordo com o espaço ocupado. O Valor Informacional está relacionado, portanto, com as significações atribuídas aos elementos em função da localização na página, podendo estabelecer relações de polarização, a partir do sistema Dado-Novo (informação apresentada como já conhecida e consensual/novidade e passível de discussão, respetivamente); Ideal-Real (informação idealizada e de prestígio/de carácter realístico e prático, respetivamente); e Centro-Margem (informação de valor central/de valor periférico e subserviente, respetivamente).

A Saliência diz respeito aos recursos empregues nos elementos da página para atrair a atenção do leitor, definindo também a trajetória de leitura, podendo também estabelecer relações hierárquicas entre as mensagens. A Saliência realiza-se por meio da disposição dos elementos, tais como: o tamanho, a intensidade do foco (precisão dos detalhes representados, das cores e dos objetos representados), a cor, o contraste de tonalidade (cor ou brilho que podem ser: preto x branco, claro x escuro, e cores fortemente saturadas x cores suaves ou “pastéis”), a perspectiva (objetos em primeiro plano são mais salientes do que objetos em plano de fundo; elementos que se sobrepõem são mais salientes do que os sobrepostos), e o posicionamento no campo de visão (elementos

tornam-se mais “pesados” quando são colocados em planos superiores, ou para a esquerda, devido a uma assimetria no campo de visão).

Os recursos de Enquadramento conferem diferentes graus de Conexão ou Desconexão entre os elementos ou grupos de elementos dispostos:

A Segregação, quando dois ou mais elementos ocupam territórios completamente diferentes, devendo ser vistos como pertencendo a ordens de significado diferentes. A Separação, quando dois ou mais, elementos estão separados por um espaço vazio ou outro recurso de enquadre, o que sugere que deveriam ser vistos como semelhantes em determinados aspetos e diferentes em outros. O Contraste, quando dois elementos diferem em termos de uma qualidade (materializada por uma cor, por características formais, etc.). A Rima, quando dois elementos, apesar de separados, têm uma qualidade em comum; a identificação dessa qualidade depende de uma característica comum (por exemplo, cor, forma, expressão, etc.) A Sobreposição, quando parte da imagem “invade” o espaço pertencente a um outro recurso de enquadre contendo caracteres ou imagens. A Integração (pictórica ou textual), quando texto e imagem ocupam o mesmo espaço; ou o texto está integrado ao espaço pictórico, ou a imagem no espaço do texto (Carvalho, 2012).

Nem todas as categorias apresentadas tiveram relevo direto na produção do vídeo, porém, todo o enquadramento permitiu um distanciamento racional face ao material didático em produção. Algumas das reflexões mais pertinentes quanto a este assunto serão feitas no Capítulo 3.

No próximo capítulo serão passadas em revista as principais propostas dos programas baseados em género (ABG), na consideração de um bom modelo de formação de professores.

## **Capítulo II: Formação de professores e um programa de raiz genológica**

Neste capítulo, para além de ser realizada uma pequena reflexão sobre a formação de professores, será sucintamente apresentada, a pedagogia do género inspirada na escola de Sidney que se veio a consolidar em torno de dois projetos, a saber: o *Reading to Learn* (R2L) e o projeto de aplicação europeia *Teacher Learning for European Literacy Education* (*TeL4ELE*), ao qual recorro para produzir materiais. Ainda será dada a atenção a dois momentos do ciclo de aprendizagem desta pedagogia, nomeadamente, a Preparação para a Leitura e a Leitura Detalhada, já que são estes o objeto deste estudo.

### **1. Formação de professores, literacia e LE/L2**

A formação de professores, em termos genéricos, tem tido uma evolução positiva em Portugal; contudo, é inegável que persistem problemas na área da literacia, sendo os maiores défices na área da escrita. Os professores esforçam-se por colmatar esta lacuna, mas continuam a adotar, já há demasiado tempo, os mesmos métodos ou métodos baseados em princípios idênticos. Considero importante o trabalho desenvolvido pela escola de Sidney, designadamente a última etapa, com o projeto R2L, ao qual não é alheio o facto de ter sido concebido precisamente para melhorar essencialmente a literacia nas escolas australianas.

É inegável que a sociedade dos nossos dias vive uma época de grandes e rápidas mudanças sociais, culturais, ideológicas, económicas e tecnológicas. Consequentemente, as várias transformações verificadas na sociedade portuguesa nos últimos tempos, nomeadamente a diversidade cultural produzida por vários movimentos migratórios,

determinam que a escola, como estabelecimento público ou privado onde se ministra o ensino coletivo, tenha um papel determinante na transfiguração desta diversidade em integração e coesão social, assegurando condições pedagógicas e didáticas que tenham em vista a preparação equitativa dos seus alunos.

Neste ambiente multicultural em constante mudança, compete ao professor de hoje, desempenhar a sua função com autonomia e responsabilidade, desenvolvendo um leque de competências diversas, atuando de maneira criativa na resolução de qualquer dificuldade com que se depare, proporcionando o gosto pela descoberta e atualizando reiteradamente os seus conhecimentos científicos através de formação. Como refere Formosinho (2009), a formação inicial deve constituir: *A etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional* (Formosinho, 2009: 147).

O sistema de formação para o desenvolvimento profissional do professor, no caso português, conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Capítulo IV - Recursos humanos - Artigo 30º - Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores), assenta numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, organizada em três categorias:

A formação inicial de nível superior, a formação contínua numa perspetiva de educação permanente e a formação especializada com diversos fins.

A formação inicial é entendida como o momento em que o professor desenvolve os conhecimentos básicos para o desempenho da sua carreira profissional que deverá ser aperfeiçoada, continuamente, através de um percurso formativo feito ao longo da vida. Trata-se de duas etapas distintas na formação de professores e não de duas etapas que se complementam.

Segundo García (1999: 136), *apud* García Alvarez (1987), a formação contínua de professores é uma atividade dirigida ao desenvolvimento profissional, mas também ao pessoal orientada para o desempenho de tarefas, quer sejam já conhecidas, quer sejam portadoras de novidade:

*Toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas.*

(García, 1999: 136)

Uma vez que os professores são os veículos para a transmissão de conhecimento para as gerações vindouras, o investimento na sua formação, quer inicial quer contínua, é impreterível.

De modo consequente, é crucial que os professores sejam preparados apropriadamente para a realidade multicultural com que se deparam nas suas salas de aula. Esta realidade proporcionou assimetrias e nem sempre foi possível encontrar soluções nos modelos de ensino (problema a montante devido aos professores não dominarem os programas).

Importa considerar algumas limitações que ocorrem na formação inicial, uma vez que durante esta, na maioria das vezes, não é apresentada qualquer noção de género aos professores, e quando este é referido, o modelo seguido, como fica claro em outro lugar desta dissertação, não é o ideal, pois não permite o trabalho sobre o texto com tanta eficácia pedagógica. Os professores, por sua vez, tendem a procurar soluções sem as questionar, contudo o grau de dificuldade apresentado pela ABG devido à exigência dos seus vários papéis, quer na vertente científica quer na vertente académica, obriga a uma maior preparação por parte do professor. Apesar de tudo, é possível verificar que os novos *curricula* promovem o despertar para a análise genológica.

Os contributos de uma pedagogia do género terão maior disseminação numa formação contínua, visto que nesta os professores já se terão dado conta das diferentes capacidades de aprendizagem para o oral e para o escrito, já terão explorado e aplicado várias soluções, consequentemente estarão familiarizados com algumas técnicas, que são próximas às da abordagem aqui em foco, estando mais bem preparados para receber um conjunto de conhecimentos que apresentando novidade não são absolutamente surpreendentes para um professor com experiência.

No cotejo dos modelos de ensino para a escrita, fica patente na teorização sobre a narrativa um exemplo de como não será muito difícil promover a ponte entre propostas diferentes.

Veja-se abaixo na figura 9, por exemplo, o protótipo do texto narrativo do modelo concebido pelo linguista francês Jean-Michel Adam (1992), amplamente adotado em programas curriculares, nomeadamente os nacionais, onde as designações das etapas de desenvolvimento do texto propostas por este modelo, são idênticas às da ABG.



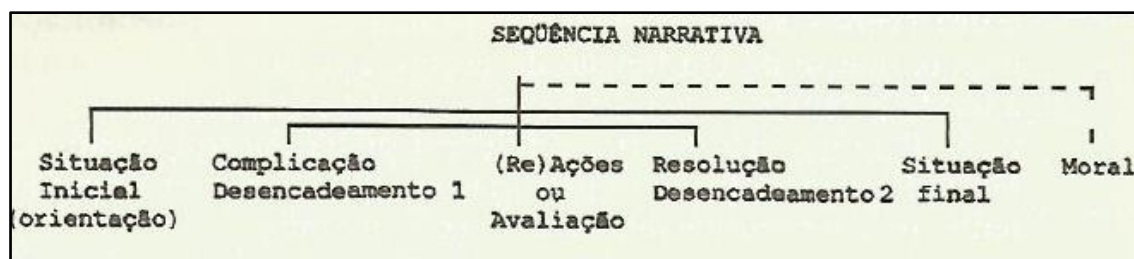


Fig. 9 – Esquema da sequência narrativa (Adam, 1992:53)

Para além de os professores já terem um longo percurso em que não terão deixado de realizar uma reflexão, estarão, por isso, muito mais aptos a perceber que o modelo que estão a seguir resolve o problema de um protótipo textual, mas, por exemplo, não refere o que está estabelecido para os outros textos de histórias numa pedagogia desta natureza, tratando todos os textos de igual forma. Ou seja, os professores já têm sensibilidade para perceber de certo modo a identidade do protótipo narrativo, com as etapas consignadas por Adam (1992); porém, verifica-se que este modelo não menciona outros géneros correspondentes aos textos de história, tais como: o Relato, o *Exemplum*, o Episódio e a Notícia jornalística, propostos pela Escola de Sydney, conforme é possível observar na figura abaixo:

Família de géneros	Género	Objetivos sociocomunicativos	Etapas definidoras
Histórias	Relato	Relatar eventos	Orientação Rol de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Avaliação Resolução
	Exemplum	Apreciar/ ajuizar comportamentos (complicação não resolvida)	Orientação Complicação Avaliação
	Episódio	Partilhar emoções (complicação não resolvida)	Orientação Complicação Avaliação
	Notícia jornalística	Relatar eventos, apresentando diferentes ângulos sobre os mesmos	Lead ângulos

Fig. 10 – Géneros escolares e etapas definidoras – TeL4ELE

Os relatórios produzidos pelo TeL4ELE demonstram uma grande capacidade, por parte dos professores, de integrar as novidades apresentadas pela pedagogia do género na sua experiência anterior.

No sistema de ensino nacional, a formação típica de um professor de inglês língua estrangeira, ou de outras línguas não maternas, afasta-se daquela que é disponibilizada

para a língua materna. Numa proposta de abordagem baseada em gênero, pese embora, as diferenças de contextos, os princípios, as tarefas básicas dos intervenientes (docentes e alunos) são idênticos, o que, aparentemente, representa um ganho de flexibilidade do modelo. Em língua materna, a abordagem é muito útil no modo como se estende às restantes disciplinas, envolvendo os respetivos professores; no inglês, francês ou outras disciplinas L2, estes, por natureza estão envolvidos no desenvolvimento dos géneros curriculares. Apesar de se privilegiar nesta investigação, o ensino de PLE e L2, grande parte das propostas teóricas da ABG abrangem a LM e podem ser tidas em conta numa formação de professores.

No entender desta dissertação a pedagogia do gênero, não desconsiderando outros contributos, apresenta propostas adequadas para superar os problemas identificados na área da literacia, nomeadamente na expressão escrita.

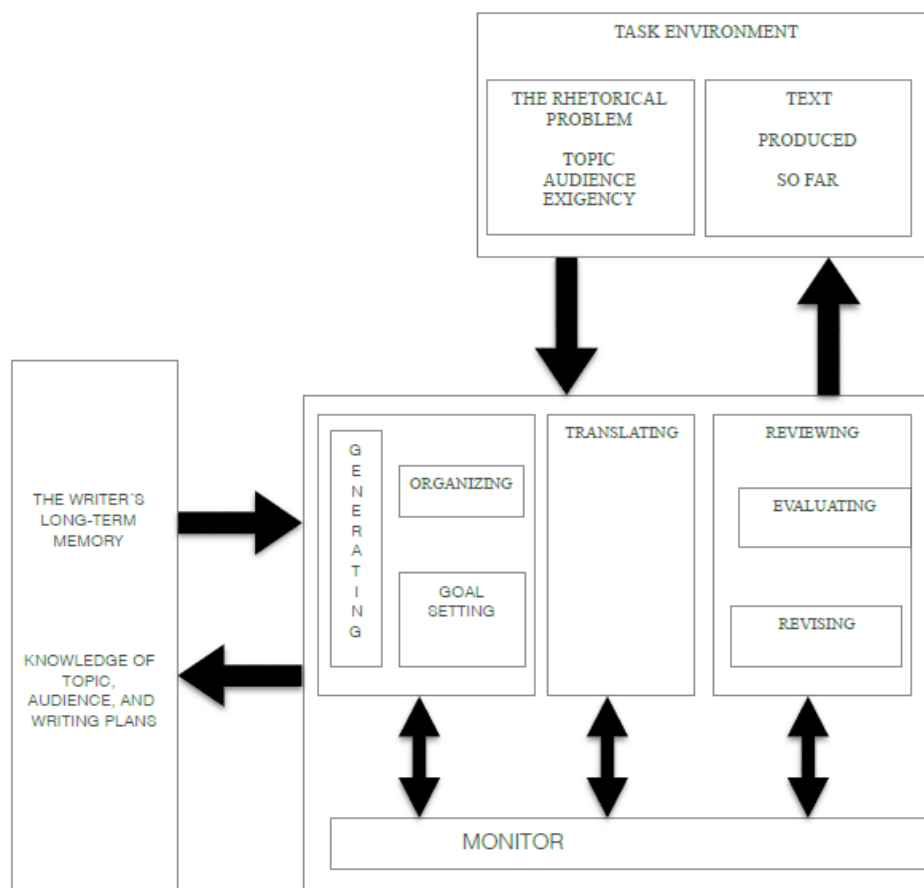
## **2. Pequena reflexão sobre as ideias predominantes no ensino e na formação de professores**

No caso do ensino português, o contributo no processo de composição de Flower *et Hayes* (1981) tem sido referencial para a didática da escrita, até por fazer uma síntese, à altura satisfatória, de um conjunto das melhores ideias veiculadas nos anos oitenta:

*(...) por ter permitido a coadunação entre a descrição do processo de escrita, consubstanciada nos múltiplos modelos, até então elaborados, e a descrição do processo de desenvolvimento da competência compositiva (...).*

(Cruz, 2017: 14)

Segundo a proposta de Flower e Hayes (1981), o processo de produção escrita é o resultado de um conjunto de processos cognitivos, categoricamente organizados e orientados pelo escrevente através de um mecanismo chamado “monitor” (ver figura 11).



**Fig. 11** - Modelo do processo de composição de Flower *et* Hayes (1981), Hayes *et al.* (1987: 186)

O modelo integra três importantes domínios: o contexto, intra e extratextual da tarefa; a memória a longo prazo do escrevente; e o processo da escrita. Este, por seu turno, alberga três processos operacionais que resultarão no texto escrito: planificação, redação e revisão.

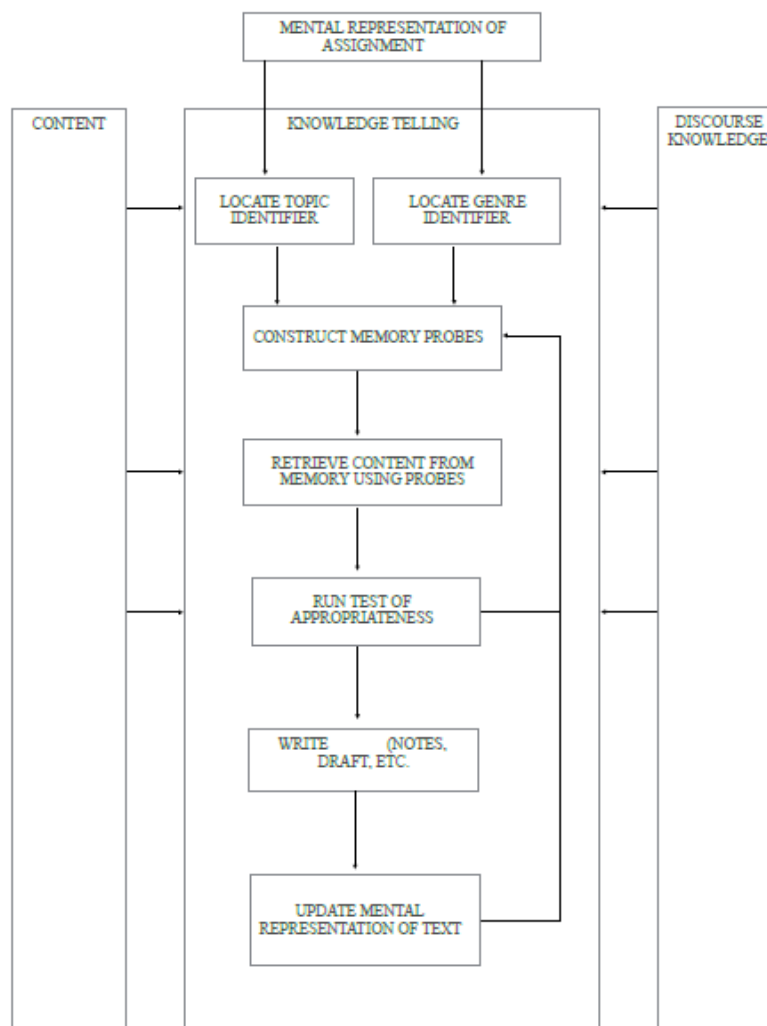
Apesar de algumas destas etapas poderem ser dispensadas, por exemplo, por um escrevente experiente, ainda assim, conseguindo um texto de qualidade, a transição de etapas pode não acontecer de forma tão transparente para todos. É, de resto, esta virtualidade que, no espírito da proposta, permite diferenciar uma escrita em desenvolvimento de uma escrita adulta.

Outro contributo relevante e disponibilizado aos professores na formação mais recente foi o de Bereiter *et* Scardamalia (1987) propondo um modelo que supera o anterior por trazer à discussão um aspeto preponderante, o da especificação, na execução da tarefa, de escreventes menos experientes *versus* mais experientes. A conceção destes autores divide-se em dois modelos contrastivos de capacidade escrita, o de relato de

conhecimento (*knowledge telling*), na figura 12, e o de transformação de conhecimento (*knowledge transforming*), na figura 13:

(...) o de narração de conhecimento (*knowledge telling*) inerente aos escreventes menos proficientes e o de transformação de conhecimento (*knowledge transforming*) inerente aos mais proficientes (...).

(Cruz, 2017: 14)

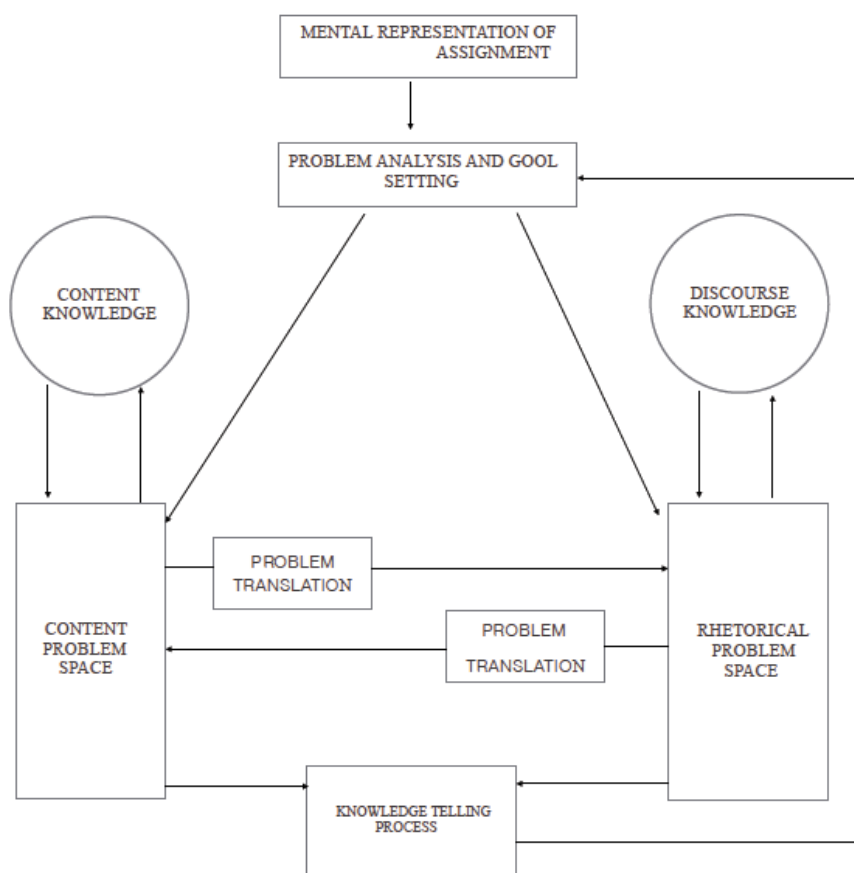


**Fig. 12** - Estrutura do modelo de relato de conhecimento de Scardamalia *et* Bereiter (1987: 144)

Segundo o diagrama elaborado por Bereiter *et* Scardamalia (1987), no modelo de relato de conhecimento, perante uma tarefa escrita o escrevente inicialmente elabora uma representação mental da tarefa e em que esta consiste. De seguida, no que diz respeito ao conteúdo, este começa por identificar e compreender o título. Em simultâneo, no que tange o conhecimento discursivo, este procede à identificação e reconhecimento do

género textual necessário. Após estes estímulos, é realizada uma busca (sondagem) na memória, seguida pelo aproveitamento de conteúdos através de notas, rascunhos e, por fim, o produto escrito.

O modelo de transformação de conhecimento (*knowledge transforming*) constitui uma estratégia de *high road*, em oposição ao modelo anterior considerado como estratégia de *low road*, neste a capacidade mental é continuamente estimulada conforme a natureza da tarefa, a sua complexidade e as necessidades que daí decorrem.



**Fig. 13** - Estrutura do modelo de transformação de conhecimento de Scardamalia *et* Bereiter (1987: 146)

Para Faquir (2016), a escrita é um processo cíclico e interativo que se desenvolve por intermédio de um trabalho contínuo, mediante um determinado contexto, recorrendo a materiais, metodologias e estratégias adequadas, com o auxílio de um ciclo levado a cabo por professores que percebam a importância de optar por uma orientação que ajude o aluno a desenvolver a sua capacidade escrita. Este autor, perspetivando a oportunidade

de implementar a Pedagogia de Género no ensino em Moçambique, designadamente na transição para a Universidade, refere-se a esta questão do seguinte modo.

*Por isso, para além do conhecimento dos pressupostos inerentes às teorias orientadas para a cognição e para o contexto, como referem Bereiter e Scardamalia (1987), o desejável é que os professores estejam eles mesmos no high road, de modo a que a sua atuação se coadune com as necessidades de aprendizagem e com o que os modelos preconizam (...).*

(Faquir, 2016: 61)

Pelo que foi acima apresentado, e partindo do princípio que os professores receberam formação informada por estes modelos, deverá a introdução da nova pedagogia ter em conta esse facto e procurar tirar partido dos elementos comuns para atingir os mais afastados. Esta rápida incursão sobre os modelos de ensino da escrita mais recorrentes na formação de professores em Portugal, no presente momento, deixa claro que algumas pontes são possíveis e vantajosas.

Devido à importância já mencionada, seguidamente serão apresentados os dois principais programas em torno dos quais a pedagogia de género se desenvolveu.

### **3.1 Breve apresentação de uma pedagogia de base genológica**

A ABG desenvolveu-se em torno de programas que foram inicialmente desenvolvidos para o estudo e promoção da escrita em alunos da escola primária na Austrália (Rothery, 1996), com o objetivo de combater os níveis de literacia, posteriormente evoluíram para programas de ensino de alunos adultos migrantes (Feez, 2002). Na década de 90 as preocupações voltaram-se para o ensino secundário (Christie *et* Martin, 1997). Mais recentemente, as propostas que incidiam essencialmente sobre a escrita, foram complementadas por um novo foco que inclui a leitura (Rose, 2005).

Foi já no início do século atual que a pedagogia de base genológica estabilizou, sobretudo com o programa *Reading to Learn* (R2L), que é um programa de ensino para a literacia concebido para capacitar todos os aprendentes a ler e escrever. As estratégias de ensino do R2L foram consideradas como consistentes em acelerar a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou proveniência social.

Para suprimir o fosso criado pela literacia variada dos alunos, provocada pela exposição verificada antes da escola, visto que os alunos chegam à escola com um diversificado leque de experiências no que diz respeito ao seu envolvimento com a literatura, ou seja, enquanto alguns alunos vão para a escola com um conhecimento de como funcionam os livros, outros nem por isso, os alunos devem ser apoiados e desafiados a atingir uma desejada etapa ou nível apropriados.

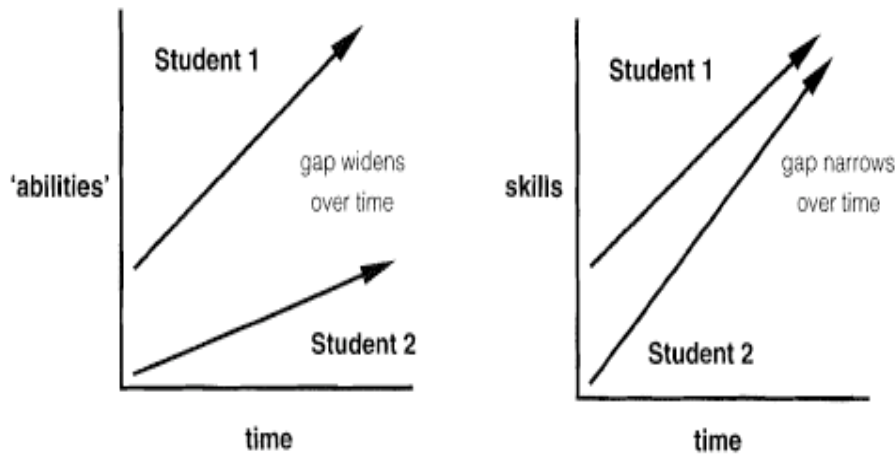
A Pedagogia de Género é uma pedagogia da literacia baseada no texto que permite aos professores utilizarem para leitura os seus materiais de ensino habituais, de maneira a que os alunos sejam capazes de mobilizar estas leituras para posterior produção de textos escritos em todas as áreas do currículo, desenvolvendo a literacia e intensificando a aprendizagem.

Partindo desta perspetiva, a pedagogia foi desenvolvida tendo em conta dois aspetos fundamentais; por um lado, a aprendizagem deveria ser potenciada através da leitura, por outro, a leitura deveria ser orientada para textos de géneros das disciplinas curriculares, de modo a que a aprendizagem seja demonstrada através da produção escrita de textos de géneros que correspondem aos géneros das disciplinas. Por outro lado, o escopo pedagógico é de molde a tornar os alunos conscientes do papel fundamental da língua na construção do conhecimento, ou seja, na construção do campo da área específica de cada uma das disciplinas do currículo.

Aplicando os princípios básicos do trabalho de Halliday para a descrição linguística, o modelo pedagógico conta com a influência determinante de outros estudos, especialmente os de Clare Painter, Vygotsky e de Bruner. Claire Painter e os seus estudos sobre a compreensão da aprendizagem pela criança (LM) fornecendo a noção de "Orientação através da interação em contexto de experiência partilhada" que tanto inspirou Joan Rothery e James Martin nas suas propostas iniciais de uma pedagogia de alfabetização para escolas primárias e secundárias (Rothery 1996); a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky e a síntese pedagógica que resulta na ideia de *scaffolding* de Bruner (1987).

A orientação através da interação em contexto de experiência partilhada capacita os aprendentes a desempenharem tarefas que podem estar além das suas competências independentes, uma vez que as preparações bem introduzidas preparam todos os alunos de uma turma a desempenharem as mesmas tarefas, por meio da prática conjunta orientada, apesar dos diferentes níveis iniciais de capacidade, a prática conjunta repetida reduz a desigualdade entre os estudantes (Rose *et* Martin, 2012:14).

Os resultados podem-se verificar na seguinte figura:



**Fig. 14** – R2L: Promoção do sucesso escolar de todos os alunos

Contudo, o enfoque no apoio do programa R2L baseia-se, principalmente, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1978), parafraseado por Rose e Martin (2012: 14) como “a diferença entre aquilo que o aprendente é, ou não, capaz de fazer com o apoio do professor”.

*Is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers (...).*

(Vygotsky, 1978: 86)

Bruner (1987) considera que a Teoria do Desenvolvimento de Vygotsky é também uma teoria de educação dinâmica baseada na interação contínua entre o professor e o aluno, em que o professor desempenha um papel importante: o de guiar e apoiar o aluno ao longo de todo o processo de aprendizagem até este atingir a completa autonomia.

Para Vygotsky, a aquisição de conhecimentos acontece entre o indivíduo e o objeto de conhecimento, quando em contacto. A linguagem surge como o resultado desta relação, ou seja, a linguagem é adquirida com base em estruturas do ser humano e do seu contacto em interação no dia a dia.

Ao passo que para o psicólogo norte americano (Bruner, 1987) existe uma relação mútua no desenvolvimento do indivíduo que depende da sociedade e da linguagem, mas,



por outro lado, a linguagem e a sociedade também estão completamente dependentes das interações do indivíduo.

### 3.2 O projeto TeL4ELE (*Teacher Learning for European Literacy Education*)

A nível europeu, com o objetivo de promover o sucesso escolar numa perspetiva inclusiva, foi criado em 2011, o projeto TeL4ELE. Este projeto, que em português recebeu a denominação de Formação de Professores para o Desenvolvimento da Literacia na Europa, foi um projeto que se desenvolveu no âmbito da rede *Comenius*, que surgiu com o objetivo de impulsionar o sucesso escolar numa perspetiva abrangedora, proporcionando a formação do ensino da literacia aos professores de disciplinas linguísticas e não-linguísticas, e que decorreu durante dois anos (de 1-11-2011 a 31-10-2013), numa rede de cinco parceiros europeus (o *Stockholm Education Administration Multilingual Research Institute* da Suécia, a Universidade de *Strathclyde* da Escócia, o *National Centre for Reading* de Copenhaga, a Universidade Autónoma de Madrid, o Instituto de Linguística Teórica e Computacional de Lisboa) e a Universidade de Sidney na Austrália.

#### Learning Partnership Model



**Fig. 15** – Rede de parceiros do projeto TeL4ELE (2011-2013).

O projeto desenvolveu-se, naturalmente, num modelo funcional de descrição da língua, particularmente na pedagogia do género, mais concretamente no programa apresentado anteriormente, o R2L<sup>1</sup>.

Estas instituições reuniram-se com o objetivo de impulsionar a aprendizagem e o sucesso dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades de escrita e de descodificação dos textos por parte dos alunos nos vários países envolvidos.

No caso da equipa portuguesa, foram estabelecidos protocolos com algumas instituições de ensino superior e secundário que disponibilizaram alguns professores para integrar este projeto onde, no que diz respeito ao ensino de línguas, as línguas não maternas (inglês e francês) estiveram presentes.

Segundo o relatório final apresentado pela equipa portuguesa, da implementação desta pedagogia, que está relacionada com a construção da disciplinaridade, isto é, com a construção do conhecimento em cada uma das disciplinas, percebeu-se que os professores não tinham bem definida a ideia de que a disciplina de língua portuguesa é uma disciplina transversal no currículo e que essa transversalidade tem de ser potenciada (Acevedo, 2013). A perspetiva deste projeto é contrária a esta ideia, ou seja, não é a disciplina de língua portuguesa que é transversal ao currículo, é a língua, enquanto objeto e instrumento de comunicação, que o é, porque o conhecimento opera por via da língua.

Uma vez que esta pedagogia foi apropriada pelos professores, estes tornaram-se mais conscientes de que os textos são absolutamente fundamentais e que essa complexidade requer ensino explícito, isto é, é necessário trabalhar com os alunos a complexidade dos textos e dar conta dos seus objetivos particulares e das etapas estruturais pelas quais os mesmos textos se organizam. De acordo com esta pedagogia estes objetivos e etapas são os elementos identificadores dos diferentes géneros.

### **3.3 O ciclo da pedagogia Ler Para Aprender**

Esta pedagogia apresenta um Ciclo de Aprendizagem especificamente desenhado para dar conta das suas principais ideias congregadoras. Este ciclo compreende nove estratégias repartidas por três níveis. Cada nível do ciclo permite trabalhar uma realidade textual diferente, indo do geral (género e padrões no texto) para o particular (padrões em

---

<sup>1</sup> <https://www.readingtolearn.com.au/>

orações, sintagmas e palavras). Cada nível integra três estratégias que permitem ensinar conteúdos programáticos e, simultaneamente, treinar competências de literacia. Todas as estratégias têm um objetivo comum: a compreensão leitora serve de ponto de partida para a produção escrita. A escrita é coletiva e apoiada, num primeiro momento, individual e autónoma, num segundo momento.

Nesta breve apresentação do Ciclo de Aprendizagem darei particular destaque às etapas PL e LD dado que são as trabalhadas na preparação do vídeo e da sequência didática que lhe está subjacente. Após figuração anterior e, dando seguimento aos aprofundamentos da própria pedagogia, Martin e Rose propuseram o diagrama (figura 16) para representar as possibilidades interpretativas do Ciclo de Aprendizagem.



**Fig. 16** - Diagrama Ler Para Aprender (Rose *et* Martin 2012:147)

A pedagogia de género considera que os Géneros são recursos para a construção e expressão de conteúdos em textos, que o conteúdo é ele próprio organizado (em diferentes Géneros) de acordo com o objetivo e o campo particular do texto (composição de um todo, classificar, sequenciar), e que cada Género corresponde a um modo particular de veicular aspetos de um campo, isto é, de construir um assunto.

A Preparação para a Leitura possibilita ao aluno compreender o texto nas suas linhas gerais, observando a globalidade do seu “com-texto”: Contexto da situação (‘Situação de Contexto’) e Contexto da Cultura. Nela, é providenciado o conhecimento necessário para a compreensão do Campo, bem como do propósito textual, explicando de que se trata, sistematizando a sequência na qual se desenrola, em termos que os alunos possam entender.

Durante esta fase os alunos são apresentados a um modelo autêntico do género a estudar, exploram características do contexto cultural geral em que o género é usado e os objetivos sociais alcançados pelo texto, analisam o contexto de situação, investigam o Registo do texto que obriga à construção de conhecimentos sobre: o Campo, o assunto/tópico; a atividade social em que o texto é usado; a compreensão dos papéis e as Relações dos participantes em texto; e a identificação do Modo, o canal de comunicação.

Nesta etapa, porventura mais do que em outras, a qualidade e quantidade do *input* é muito importante, daí que a seleção dos textos trazidos deve ser (multi)modalmente variada de forma a fornecer elementos verbais, áudio e/ou visuais que facilitem a compreensão do texto trabalhado e de outros futuros. Este *input* e o que se referiu sobre a sua qualidade é preponderante quer no ensino de LM quer de LE; porém, a participação e a qualidade das tarefas propostas aos aprendentes é muito diferente, se bem que sempre ativa e comunicativa.

Se em ambos os contextos, o conhecimento dos géneros é fundamental, os caminhos fornecidos para o acesso a esse conhecimento já seguem em vias distintas.

Durante a Leitura Detalhada, é proposta ao aluno uma metodologia de descodificação frase a frase, de uma passagem curta, normalmente um parágrafo, através da identificação de cada grupo de palavras na frase. As palavras chave são selecionadas e realçadas com um marcador, depois de um exercício de elaboração sobre o seu significado.

A escolha da passagem textual está submetida à sua centralidade no texto, procurando-se que seja representativa do Registo e das principais incidências textuais. Pretende-se que a Leitura Detalhada ilumine, da perspetiva do aluno, a compreensão do restante texto, ultrapassando barreiras significativas, pelo menos, para os alunos menos preparados.

A interação que está por base em toda a fase segue o modelo do ciclo da aprendizagem, designado por *scaffolding*, ou seja, ciclo da interação escorada:



**Fig. 17** - Ciclo da interação escrita

Os alunos são orientados de maneira a identificarem a forma como as palavras constroem o significado e, antes de serem questionados, o professor prepara-os por meio de pistas, explicando-lhes o significado e ajudando a sua localização. Por fim, o professor elabora o significado, definindo palavras, explicando conceitos, ou discutindo a experiência dos alunos.

Assim que todos os alunos sejam capazes de ler uma passagem de maneira fluente e compreensiva, são preparados para escrever um novo texto seguindo o modelo trabalhado, iniciando-se o momento da Construção Conjunta. Durante esta fase os alunos registam no quadro os *wordings* que realçaram com o marcador na LD, tratando-se de um procedimento assaz útil nos textos factuais.

As notas registadas no quadro providenciam um ponto de partida para os alunos escreverem em conjunto um novo texto no quadro, guiados pelo professor – Reescrita Conjunta.

Antes dos alunos passarem à escrita independente, praticam individualmente a reescrita do texto - Escrita Autónoma. Este momento permite que os alunos mais experientes sejam capazes de trabalhar mais livremente para que o professor possa apoiar os alunos menos experientes.

Todas estas etapas de preparação possibilitam aos alunos escrever novos textos, aplicando neste momento o que aprenderam nas etapas anteriores - Reescrita Independente. Esta é a tarefa pela qual os alunos são avaliados, independentemente da disciplina. A tarefa independente pode ser sobre um novo tópico ou sobre outro texto, mas tem de ser do mesmo género, aplicado muitas das estruturas de linguagem praticadas anteriormente. Desta forma, o professor garante que todos os alunos estão devidamente preparados para desempenhar a tarefa com sucesso.

As pedagogias de ensino tradicionais, em regra, tratam separadamente o ensino da língua e os conteúdos do currículo escolar, sendo menos eficazes do que uma pedagogia que os integra, dando ferramentas aos professores que ensinam literacia e, em simultâneo, literacia e os conteúdos do currículo. Os estudos realizados demonstram que o desempenho quer dos melhores alunos, quer dos menos bons, acelera. Esta aceleração prende-se com o facto de tudo o que, normalmente, é realizado pelos alunos, em termos de aprendizagem de recursos de língua, acontece de forma intuitiva, no entanto, aqui passam a realizá-lo de forma consciente, transformando os alunos em aprendentes independentes.

Importa referir que esta abordagem também é bem-sucedida no contexto de ensino de L2 por auxiliar os alunos a conseguirem relacionar melhor o texto com a sua função comunicativa, por meio da elaboração de questões que permitam que estes cheguem aos propósitos comunicativos dos textos, da realização de comparação com outros textos do mesmo género e também de diferentes géneros, entre várias outras práticas relativamente simples de serem levadas a cabo.

Devido a todas as exigências apresentadas aos professores nos dias de hoje, e visto não abundarem muitos documentos que possam ser passíveis de servir de suporte a uma formação de professores, no próximo capítulo será elaborada uma reflexão sobre como construir um documento que facilite o acesso à informação pelos professores.

### **Capítulo III: Planificação da sequência didática e execução do vídeo**

Neste capítulo, é realizada a necessária reflexão que precedeu a realização deste projeto, onde são consideradas as escolhas feitas na construção da sequência didática registada em vídeo. Darei conta das razões que sustentaram a escolha do género seleccionado (narrativa), do texto considerado na sequência didática, e realizarei algumas reflexões de carácter pedagógico quanto à sua aplicabilidade na formação de professores. Posteriormente, estender-se-á a reflexão às soluções multimodais consideradas na construção do significado a partir da relação entre os conteúdos e os modos utilizados durante a execução do vídeo.

#### **1. Planificação da sequência**

O texto seleccionado é um excerto do conto de Jacinto Lucas Pires “As minhas férias”, incluído em *Abre para cá*<sup>2</sup> que contém narrativas de maiores dimensões. Trata-se de uma narrativa sobre uma criança de 6 anos que relata um sonho (mau) ocorrido durante as suas férias, na casa dos avós maternos fora do seu espaço, citadino, habitual. Nesse sonho mau, um enxame de moscas enormes e ameaçadoras penetra a sua pele perante a incapacidade de reação face à novidade, a que a estranheza dos espaços acaba por potencializar.

Apesar de se tratar de um texto com uma linguagem especial (infantil), não rebuscada, com relativamente reduzida variedade adjetival, residindo neste recurso retórico um dos principais interesses da literariedade textual. Sendo o léxico e a

---

<sup>2</sup> Pires, Jacinto Lucas (2000). “As minhas férias” in *Abre para cá – Contos*. Edições Cotovia, Lda., Lisboa: 81-91.

construção frásica muito ao gosto do quotidiano infantil, este texto adapta-se, facilmente, às necessidades do público-alvo (B1).

O excerto constitui, além do mais, um bom exemplo do género narrativo, que é o alvo desta sequência didática; por um lado, contempla as etapas: Orientação/Complicação/Avaliação/Resolução, por outro, os elementos contextuais deixam claro o propósito sociocomunicativo.

Conforme os objetivos programáticos da disciplina de Compreensão Oral e Escrita I (ver no Anexo 2), propondo o estudo de diferentes tipos de textos orientados para fomentar a criação de estratégias de leitura e ampliar o vocabulário, a sequência didática aqui apresentada sofreu alguma adaptação tendo em vista as duas turmas de nível B1, que frequentaram os cursos para estrangeiros, do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, no ano letivo de 2015/2016<sup>3</sup>. Nos objetivos programáticos desta disciplina é proposto o trabalho sobre as sequências textuais prototípicas: dialogal, descritiva, narrativa (conto), explicativa e argumentativa. Note-se que a narrativa (conto) foi a sequência escolhida para este estudo.

O programa desta disciplina está lançado em bases diferentes do seguido neste projeto, do ponto de vista da orientação teórica; contudo, aquilo que é identificado como sequência narrativa foi interpretado como a narrativa propriamente dita da perspetiva da ABG, incluída na família de géneros de Histórias, a saber, o Relato, a Narrativa, o *Exemplum*, o Episódio e a Notícia jornalística.

Mesmo em sessões que não são orientadas por uma pedagogia de género, as preocupações com a organização interna dos textos trabalhados e com uma boa preparação para a leitura já fazem parte dos meus hábitos de trabalho, o que facilitou o desenvolvimento e exploração dos tópicos da sequência gravada. Também todo o desenvolvimento foi facilitado pelo papel da professora, hábitos como o registo sistemático no quadro, serem idênticos aos das propostas da ABG. Reputo de muito importante o facto de, sempre, ter consciência (e procurar passá-la para os alunos) do nível em que estávamos a trabalhar (cf. gramática da frase/gramática do texto) e da necessidade de, em certos momentos, o ensino explícito do tópico gramatical em foco ser absolutamente necessário.

---

<sup>3</sup> Todo o trabalho foi levado a cabo com a prévia autorização do Instituto e de todos os intervenientes.



Na minha opinião, o texto proposto coloca questões interessantes, suscetíveis de serem exploradas em sede de formação de professores, até porque permite ser aplicado em diferentes pontos do programa, devido à sua transversalidade.

A maior preocupação na fase da Preparação para a Leitura diz respeito à qualidade do *input*. Tendo-se em vista esta preocupação, antes do trabalho sobre o excerto do conto propriamente dito, e no sentido de facilitar o acesso aos elementos do Contexto quer Situacional, quer Cultural, os alunos foram orientados para pesquisarem na Internet os valores do item “sonhar”, de modo a realizarem a interiorização do termo. Em aula, munidos destes conhecimentos foi-lhes solicitada a descrição orientada de imagens relacionadas com “sonhar”, “viajar”, “infância”, “férias”, ou o próprio sonho, posteriormente, foi solicitado a um aluno que desse a definição de “sonhar” que tinha pesquisado na Internet, e em seguida foi solicitada a partilha de experiências pessoais dos alunos. Uma outra consideração a ter em conta numa fase preparatória, diz respeito à construção da *persona* do narrador, sendo que neste caso o narrador recorre a linguagem infantil para parecer uma criança a falar. Trata-se, portanto, de um momento que, designadamente no ensino de LE, é fundamental por preparar os caminhos para a compreensão do texto. Nem sempre, outras abordagens de ensino põem ênfase na importância da qualidade e quantidade de *input*, sobretudo nas preocupações com a “construção do contexto”.<sup>4</sup>

Os professores ao realizarem a sua formação estarão munidos dos textos e dos passos realizados. Juntam-se os trabalhos escritos dos alunos, recolhidos no final da unidade didática, que servirão como elemento complementar da ação de formação.

De seguida, apresenta-se a planificação da sequência didática usada:

---

<sup>4</sup> Sobre a importância desta etapa do ciclo, bastaria a experiência das sessões registadas em vídeo, onde, apesar do tempo e esforços dedicados à “construção do contexto”, um aluno, já na etapa de “Leitura Detalhada” manifestou, nas suas intervenções, não ter percebido o uso da palavra “sonho” no texto em estudo.

## Planificação da sequência narrativa: Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada

### 0. Texto selecionado

"Nas férias também vamos a outros lugares, como por exemplo à vila. Na vila há uma praça principal sem nada de especial e lá há um café onde vamos sempre comprar pão de ló e outras coisas, como biscoitos e bolos-de-arroz, e eu para mim peço guarda-chuvas ou cigarros de chocolate. Gosto mais dos guarda-chuvas porque são maiores e têm mais chocolate, mas os cigarros dão mais estilo. Às vezes chove na vila. Saímos de casa e o céu está cinzento e branco, mas está tudo seco e eu já sei que quando chegarmos à vila vai começar a chover porque é sempre assim. Acho que é porque o chão da vila é feito de pedras grandes e a chuva faz lá um barulho a cair que parece mesmo feito para ser assim. A chuva é quando uma nuvem choca com outra, que eu uma vez perguntei ao meu pai e ele disse-me. As pessoas mortas que estão no céu é que devem passar o tempo a ver essas coisas das nuvens. Quando estão nuvens eu percebo onde é que as pessoas se seguram e põem os pés, porque podem pôr-se em cima das nuvens e nós não as vemos porque estamos a olhar assim um bocadinho de baixo e elas estão do outro lado, mas quando está céu azul não percebo muito bem, a não ser que estejam atrás de um pano azul ou então que fiquem invisíveis com superpoderes. Uma coisa que eu gosto na vila é a papelaria onde o meu pai compra os jornais porque lá há muitos livros de quadrinhos e às vezes o meu pai dá-me dois de uma vez. Na vila há um rio e uma ponte e uma rua cheia de árvores. E agora há umas casas novas que são feias, pelo menos é o que a minha mãe acha porque elas têm umas cores assim nada sérias. Passamos sempre por elas quando saímos da vila de volta para a nossa casa, quer dizer para casa dos meus avós. Quando fica noite eu não tenho medo nem nada.

De noite tudo é mais esquisito. Um dia acordei de noite e o quarto estava todo inclinado e eu era uma espécie de homem invisível. Levantei-me da cama e abri a porta sem os meus pais acordarem, mas também mesmo que acordassem não me viam porque eu estava todo transparente e invisível. Fui pelo corredor muito devagarinho. No corredor havia uma escuridão e não se via nada. Eu sabia que a casa de banho era no fundo à esquerda, mas de repente tudo estava diferente e agora eu já estava um bocado sem saber o caminho e o pior é que também já não sabia voltar para trás para acordar a minha mãe. Parei e então apareceram as moscas que costumam estar no vidro da janela da cozinha. Vinham sem fazer aquele barulho que normalmente fazem e eram maiores, do tamanho de passarinhos pequenos, e estavam muito chateadas e começaram a ir contra a minha cara. Como eu estava invisível,

elas não me deviam ver e então chocavam contra a minha cara e as asas esquisitas delas faziam-me impressão no nariz e nas pestanas e na boca. Estava tudo escuro e eu não conseguia sair dali. E depois as moscas fizeram um buraco na minha cara e começaram a passar muitas, muitas, muitas. O buraco ainda era mais escuro do que o resto e elas voavam muito rápido com as asas a bater sem parar. E eu estava quase a chorar porque o buraco fazia-me nojo e as moscas doíam. E então chorei e a minha mãe veio a correr e disse-me que não era nada, que já tinha passado. Disse assim: pronto, Filipe, já passou, já passou. E a minha mãe tinha razão por que nessa altura eu pus a mão na cara e já não estava lá o buraco.

A seguir de manhã já não havia problemas, mas eu também já não estava invisível (...)."

Texto adaptado ao acordo ortográfico em vigência extraído de: Pires, Jacinto Lucas (2000). "As minhas férias" in *Abre para cá – Contos*. Edições Cotovia, Lda., Lisboa: 81-91. (Anexo 3)

## 1. Planificação da sequência

### Caracterização geral

**Turma - PLE – Nível B1**

**Data - 20-05-2016**

**Duração – 03:30:00**

**Objetivos de ensino/ aprendizagem - Compreensão/interpretação de um texto narrativo**

**Género textual – Narrativa**

**Objetivos programáticos - “2. Estudo de diferentes tipos de textos para fomentar a criação de estratégias de leitura e para ampliar o vocabulário.**

2.1. Sequências textuais prototípicas

2.1.1. Dialogal

2.1.2. Descritiva

2.1.3. Narrativa (conto)

2.1.4. Explicativa

2.1.5. Argumentativa

2.2. Interpretação de textos literários (pequenos contos de autor)

2.3. Reconto (recolha e organização da informação dos textos analisados) “

*In Programa da disciplina de Compreensão Oral Escrita I (2015/2016), ICLP.*

(Anexo 2)

---

**Texto** - Pires, de Jacinto Lucas (2000) “As minhas férias” *In Abre para cá!* Lisboa: Edições Cotovia, Lda., Lisboa: 87-88.

---

**Género** – Narrativa

---

**Etapas** - Orientação / Complicação / Avaliação / Resolução

---

## **Círculo externo**

### **1. Preparação para a leitura**

---

**Conhecimento prévio** - Construção da *persona* do narrador: este texto o narrador na primeira pessoa assume propositadamente um ponto de vista infantil para os factos que narra.

---

**Resumo do texto** - Uma criança de 6 anos relata um sonho (mau) que ocorreu durante as suas férias na casa dos seus avós maternos. Um enxame de moscas enormes e ameaçadoras penetra a sua pele perante a incapacidade de reação face à novidade e estranheza dos espaços.

---

### **2. Construção do Contexto (Desconstrução)**

---

**Cultural** - Muitos textos infantis recorrem à narrativa de sonhos;

- Relato de experiências pessoais de medo associadas ou não à infância.
- Pesquisa das diferentes dimensões do sonho na Internet (*sonhar* in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha].

Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sonhar>, data de acesso a 06-05-2018.

- Descrição orientada de imagens relacionadas com: Viagem, sonho, férias etc.

---

**Situação** – Uma vila, casa dos avós, quarto inclinado, corredor escuro.

- Identificação de termos que remetem para a linguagem infantil no conto.
- Utilização de material audiovisual relacionado com sonhos/histórias para crianças (infância).

---

### 3. Caracterização do texto – Registo

---

**Campo** (O quê?) – Criança, sonho, casa dos avós nas férias, infância.

"vila é a papelaria"; "rio"; "ponte"; "árvores"; "noite"; "medo"; "Um dia acordei de noite"; "havia uma escuridão"; "moscas"; "do tamanho de passarinhos pequenos"; "buraco na minha cara"; "quase a chorar" e "E então chorei".

---

**Relações** (Quem?) – Texto escrito para criar empatia com o leitor, as relações entre as personagens são afetuosas.

Linguagem avaliativa – “Uma coisa que eu gosto”; “livros de quadradinhos”; “rua cheia de árvores”; “que são feias”; “cores assim nada sérias”; “a nossa casa”; “tudo é mais esquisito”; “uma espécie de”; “devagarinho”; “tudo estava diferente”; “o pior é que”; “não sabia voltar para trás”; “do tamanho de passarinhos pequenos”; “muito chateadas”; “faziam-me impressão no nariz”; “muitas, muitas, muitas”; “asas a bater sem parar”; “estava quase a chorar”; “fazia-me nojo” e “moscas doíam”.

---

**Modo** (Como?) – Organização textual caracterizada com marcas infantis (listagem). A linguagem é simples/infantil.

“Uma coisa que eu gosto”; “livros de quadradinhos”; “e ... e ...”; “rua cheia de árvores”; “cores assim nada sérias”; “esquisito”; “espécie de”; “todo”; “havia uma escuridão”; “um bocado sem saber”; “fazer aquele barulho que normalmente fazem”; “estavam muito chateadas e começaram a ir contra a minha cara”; “não me deviam ver”; “esquisitas”; “faziam-me impressão”; “e começaram a passar muitas, muitas, muitas” e “moscas doíam”.

---

**Questões para trabalhar a expressão do medo:**

Onde deviam estar as moscas?

Porque é que vinham em silêncio?

Acha que eram mesmo grandes, as moscas?

Elas estavam com bom humor? Como se vê que uma mosca está zangada?

---

Etapas	<p><b>Orientação:</b> “Uma coisa que eu gosto na vila é a papelaria onde o meu pai compra os jornais porque lá há muitos livros de quadradinhos e às vezes o meu pai dá-me dois de uma vez. Na vila há um rio e uma ponte e uma rua cheia de árvores. E agora há umas casas novas que são feias, pelo menos é o que a minha mãe acha porque elas têm umas cores assim nada sérias. Passamos sempre por elas quando saímos da vila de volta para a nossa casa, quer dizer para casa dos meus avós. Quando fica noite eu não tenho medo nem nada.</p> <p>De noite tudo é mais esquisito.”</p>
	<p><b>Complicação:</b> “Um dia acordei de noite e o quarto estava todo inclinado e eu era uma espécie de homem invisível. Levantei-me da cama e abri a porta sem os meus pais acordarem, mas também mesmo que acordassem não me viam porque eu estava todo transparente e invisível. Fui pelo corredor muito devagarinho. No corredor havia uma escuridão e não se via nada. Eu sabia que a casa de banho era no fundo à esquerda, mas de repente tudo estava diferente e agora eu já estava um bocado sem saber o caminho e o pior é que também já não sabia voltar para trás para acordar a minha mãe. Parei e então apareceram as moscas que costumam estar no vidro da janela da cozinha. Vinham sem fazer aquele barulho que normalmente fazem e eram maiores, do tamanho de passarinhos pequenos, e estavam muito chateadas e começaram a ir contra a minha cara. Como eu estava invisível, elas não me deviam ver e então chocavam contra a minha cara e as asas esquisitas delas faziam-me impressão no nariz e nas pestanas e na boca. Estava tudo escuro e eu não conseguia sair dali. E depois as moscas fizeram um buraco na minha cara e começaram a passar muitas, muitas, muitas. O buraco ainda era mais escuro do que o resto e elas voavam muito rápido com as asas a bater sem parar. E eu estava quase a chorar porque o buraco fazia-me nojo e as moscas doíam.”</p>
	<p><b>Avaliação:</b> “E então chorei e (...). E a minha mãe tinha razão por que nessa altura eu pus a mão na cara e já não estava lá o buraco.</p> <p>A seguir de manhã já não havia problemas, mas eu também já não estava invisível (...).”</p>
	<p><b>Resolução:</b> “(...) a minha mãe veio a correr e disse-me que não era nada, que já tinha passado. Disse assim: pronto, Filipe, já passou, já passou (...).”</p>

**Nota:** Detalhe no ponto 5

## Leitura detalhada do parágrafo correspondente à etapa da Complicação

“Um dia acordei de noite e o quarto **estava todo inclinado** e eu era uma **espécie de homem invisível**. Levantei-me da cama e abri a porta sem os meus pais acordarem, mas também **mesmo que acordassem** não me viam porque eu estava todo transparente e invisível. Fui pelo corredor muito devagarinho. No corredor havia uma escuridão e não se via nada. Eu sabia que a casa de banho era no fundo à esquerda, mas de repente tudo estava diferente e agora eu já **estava um bocado sem saber** o caminho e o pior é que também já não sabia voltar para trás para acordar a minha mãe. Parei e então apareceram as moscas que costumam estar no vidro da janela da cozinha. Vinham sem fazer aquele barulho que normalmente fazem e eram maiores, do tamanho de passarinhos pequenos, e estavam muito chateadas e **começaram a ir contra a minha cara**. Como eu estava invisível, elas não **me deviam ver** e então chocavam contra a minha cara e as asas esquisitas **delas faziam-me impressão no nariz** e nas pestanas e na boca. Estava tudo escuro e eu não conseguia sair dali. E depois as moscas fizeram um buraco na minha cara e começaram a passar muitas, muitas, muitas. O buraco ainda era mais escuro do que o resto e elas voavam muito rápido com as asas a bater sem parar. E eu estava quase a chorar porque o buraco **fazia-me nojo** e as **moscas doíam**.”

### 4. Desconstrução dos significados literais, inferenciais e interpretativos

1º Frase	“Um dia acordei de noite e o quarto <b>estava todo inclinado</b> e eu era uma <b>espécie de homem invisível</b> .”
Preparação da frase 1	Assim que o menino acordou, reparou que o quarto estava diferente
Pista 1	<i>O quarto não estava disposto como habitualmente</i>
Foco 1	“o quarto estava todo inclinado”
Aprofundamento 1	O quarto estava disposto em posição oblíqua (em relação ao plano horizontal ou vertical)
Preparação da frase do foco 2	E o menino também estava diferente
Pista 2	<i>Estava invisível</i>
Foco 2	“uma espécie de homem invisível”
Aprofundamento 2	Ao acordar o menino <b>apercebeu-se que é invisível</b> (Verbo Ver). Não estar visível para os outros



2ª Frase	“Levantei-me da cama e abri a porta sem os meus pais acordarem, mas também mesmo que acordassem não me viam porque eu estava todo transparente e invisível.”
Preparação da frase	Os pais estavam a dormir quando o menino sai do quarto
Pista	<i>Acordados ou a dormir os pais não podiam ajudar</i>
Foco	“mesmo que acordassem”
Aprofundamento	Se os pais acordassem não o poderiam ajudar, porque não o conseguiam ver
3ª Frase	“No corredor havia uma escuridão e não se via nada.”
Preparação da frase	O menino não conseguia ver no corredor
Pista	<i>O que havia no corredor</i>
Foco	“havia uma escuridão”
Aprofundamento	Não havia luz, o menino não conseguia ver por isso estava com medo
4ª Frase	“Eu sabia que a casa de banho era no fundo à esquerda, mas de repente tudo estava diferente e agora eu já estava um bocado sem saber o caminho e o pior é que também já não sabia voltar para trás para acordar a minha mãe.”
Preparação da frase	No escuro tudo parece diferente
Pista	<i>O caminho para a casa de banho foi fácil de encontrar?</i>
Foco	“um bocado sem saber”
Aprofundamento	O menino tinha uma ideia, mas não conseguia encontrar o caminho para a casa de banho, estava totalmente perdido? – um bocado/muito/assim, assim...
5ª Frase	“Vinham sem fazer aquele barulho que normalmente fazem e eram maiores, do tamanho de passarinhos pequenos, e estavam muito chateadas e começaram a ir contra a minha cara.”
Preparação da frase	Na próxima frase o menino descreve as moscas e o que elas começaram a fazer
Pista	<i>As moscas fazem algo ao menino</i>

Foco	“começaram a ir contra a minha cara”
Aprofundamento	As moscas enormes que voavam sem barulho. A perspetiva do menino: estavam zangadas e batiam na cara do menino. Por isso o medo aumentava...
6ª Frase	“Como eu estava invisível, elas não me deviam ver e então chocavam contra a minha cara e as asas esquisitas delas faziam-me impressão no nariz e nas pestanas e na boca.”
Preparação da frase 1	No início da frase, depois da vírgula, o menino explica que as moscas não o conseguiam ver por ele estar invisível
Pista 1	<i>As moscas não conseguiam ver o menino</i>
Foco 1	“me deviam ver” /provavelmente não viam...
Aprofundamento 1	As moscas não podiam ver o menino, porque ele estava invisível
Preparação da frase do foco 2	O menino explica o que as asas esquisitas faziam ao seu nariz
Pista 2	<i>O roçar das asas faz comichão...</i>
Foco 2	“delas faziam-me impressão no nariz”
Aprofundamento 2	As asas das moscas provocavam uma sensação muito desagradável que aumentava o medo
7ª Frase	“E eu estava quase a chorar porque o buraco fazia-me nojo e as moscas doíam.”
Preparação da frase 1	Nesta frase, o menino explica porque estava quase a chorar
Pista 1	<i>O menino tinha horror ao buraco que tinha na cara</i>
Foco 1	“fazia-me nojo”
Aprofundamento 1	O buraco na cara do menino provocava-lhe mal-estar e muito medo.
Preparação da frase do foco 2	Com uma ferida na cara, o que nos provoca o toque de um inseto?
Pista 2	<i>Impressão forte, desagradável, dor...</i>
Foco 2	“as moscas doíam”
Aprofundamento 2	A dor da cara do menino ou a dor da mosca?

## 5. Detalhe

### Etapas

**Orientação:** “Uma coisa que eu gosto na vila é a papelaria onde o meu pai compra os jornais porque lá há muitos livros de quadradinhos e às vezes o meu pai dá-me dois de uma vez. Na vila há um rio e uma ponte e uma rua cheia de árvores. E agora há umas casas novas que são feias, pelo menos é o que a minha mãe acha porque elas têm umas cores assim nada sérias. Passamos sempre por elas quando saímos da vila de volta para a nossa casa, quer dizer para casa dos meus avós. Quando fica noite eu não tenho medo nem nada.

De noite tudo é mais esquisito.”

#### Complicação

**Problema 1:** “Um dia acordei de noite e o quarto estava todo inclinado e eu era uma espécie de homem invisível.”

**Problema 2:** “Levantei-me da cama e abri a porta sem os meus pais acordarem, mas também mesmo que acordassem não me viam porque eu estava todo transparente e invisível. Fui pelo corredor muito devagarinho.”

**Problema 3:** “No corredor havia uma escuridão e não se via nada. Eu sabia que a casa de banho era no fundo à esquerda”

**Problema 4:** “mas de repente tudo estava diferente e agora eu já estava um bocado sem saber o caminho e o pior é que também já não sabia voltar para trás para acordar a minha mãe.”

**Problema 5:** “Parei e então apareceram as moscas que costumam estar no vidro da janela da cozinha. Vinham sem fazer aquele barulho que normalmente fazem e eram maiores, do tamanho de passarinhos pequenos, e estavam muito chateadas e começaram a ir contra a minha cara.”

**Problema 6:** “Como eu estava invisível, elas não me deviam ver e então chocavam contra a minha cara e as asas esquisitas delas faziam-me impressão no nariz e nas pestanas e na boca.”

**Problema 7:** “Estava tudo escuro e eu não conseguia sair dali.”

**Problema 8:** “E depois as moscas fizeram um buraco na minha cara e começaram a passar muitas, muitas, muitas. O buraco ainda era mais escuro do que o resto e elas voavam muito rápido com as asas a bater sem parar. E eu estava quase a chorar porque o buraco fazia-me nojo e as moscas doíam.”

**Avaliação:** “E então chorei e (...). E a minha mãe tinha razão por que nessa altura eu pus a mão na cara e já não estava lá o buraco.

A seguir de manhã já não havia problemas, mas eu também já não estava invisível (...).”

**Resolução:** “(...) a minha mãe veio a correr e disse-me que não era nada, que já tinha passado. Disse assim: pronto, Filipe, já passou, já passou.

Legenda:

Campo - Azul e verde

Relações (linguagem avaliativa) - Vermelho

Modo - Amarelo e verde (a verde destacam-se expressões que refletem o Campo e o Modo).

## **2. Algumas reflexões sobre a preparação do vídeo**

Este vídeo surge como o resultado do principal objetivo desta dissertação, o de produzir um vídeo que possa servir de sustentação para uma formação de professores que considere o tópico da pedagogia genológica.

As filmagens, em questão, foram recolhidas em 3 diferentes sessões, na primeira sessão observaremos o momento da Preparação para a Leitura, numa segunda e terceira sessões é levada a cabo a Leitura Detalhada.

Notar-se-á que as condições de filmagem não foram as ideais, nomeadamente, as da sala: luz, disposição, local da tela de projeção ser demasiado elevado. Visto que o local da tela de projeção está num plano demasiado elevado, muito acima dum ângulo aceitável de visão dos alunos, para além de causar desconforto, implicou consequências em toda a movimentação da câmara. Lembre-se que esta procura captar os dois momentos concomitantes na ação pelo que, muitas vezes, o foco do espectador torna-se disperso não permitindo dar conta de todo o significado em causa. Por esta razão, optei por inserir no vídeo focos em texto, imagem etc. que, do ponto de vista multimodal, tem um resultado muito mais harmónico, permitindo colmatar as insuficiências de significação. Por essa razão, a construção do significado global depende bastante mais do trabalho de pós-produção.

Importa referir que o plano de trabalho inicial consistia em inserir focos para questões teóricas de síntese, chamadas de atenção para momentos ou questões particulares, e intervenções da moderadora para melhor explicitar o trabalho da moderadora. Contudo, em virtude das questões mencionadas, como as condições da sala

e o facto de haver apenas uma câmara, obrigaram a que o plano inicial fosse de certo modo alterado.

### **3. Algumas reflexões sobre as escolhas multimodais na preparação do vídeo**

Na próxima secção serão referidas as principais preocupações de natureza multimodal que surgiram na preparação da realização do vídeo. Não será seguido um critério de análise micro sequência a micro sequência; serão seleccionadas, entre todas, as questões que têm mais pertinência em serem discutidas.

Dada a complexidade global da mensagem, e no sentido de facilitar a compreensão do vídeo recorreu-se a imagens e/ou texto (inserções) que têm uma função complementar. A relação entre estes conteúdos e o da globalidade do vídeo é estabelecida por meio das soluções já conhecidas e que ganham em ser equacionadas através das categorias da GDV, designadamente:

- Os Significados Representacionais dos planos realizados ao trabalho desenvolvido pelos Participantes, alunos, onde estes assumem o papel de portadores de atributos identificadores (tomada de notas e olhares);
- Os Significados Interativos dos planos (formadora/professora);
- Os Significados Composicionais da posição das imagens, nomeadamente o Valor Informacional das mesmas, a Saliência e o Enquadramento.

Todas as intervenções da formadora, do ponto de vista dos Significados Interativos, são estabelecidas através de um Contacto com o espectador numa posição de Demanda, sempre num 1.º Plano, no que diz respeito à Distância, com a Atitude estabelecida por meio de Imagens Subjetivas através de um Ângulo Frontal, configurando-se, deste modo, uma sugestão de envolvimento com os observadores.

As intervenções da professora realizadas no decorrer das várias sessões, do ponto de vista dos Significados Interativos são estabelecidas, através de uma posição de Oferta, alternando entre Planos Médios, sugerindo mobilidade e aproximação, e Planos Gerais sobretudo para mostrar o ambiente onde a ação está a decorrer, recorrendo a Imagens Objetivas que não apresentam perspetiva alguma, mostrando tudo que o produtor da imagem acredita que há para ser mostrado, não se importando com a relação estabelecida com o observador.

Acresce dizer que grande parte da atenção inicial se concentrou na distinção dos dois papéis da professora/formadora, na medida em que, sendo funcionalmente plural, devia merecer tratamento visual identicamente plural. Com efeito, a Participante (professora) assume uma condição de dupla mediadora: por um lado, para os alunos de PLE, apresenta-se em Contacto de Demanda, por outro, para os espectadores (formandos) apresenta-se em Contacto de Oferta. A ponderação antecipada dos Significados Interativos associados à professora/formadora foi, pois, determinante para as soluções encontradas, tendo-se evitado sobreposições de processos e elementos paradoxais na construção do significado. Enquanto formadora, a Distância escolhida (1.º plano) implica, naturalmente, maior intimidade, o que associado ao Contacto de Demanda, permite um foco forte, adequado à dupla função que está a desempenhar: a de comentar imagens que acabaram de ser projetadas, ou a projetar, e de apresentação de súmulas teóricas sobre o Ciclo de Aprendizagem da ABG.

Para obviar a complexidade dos momentos de síntese, como já foi referido, foi decidido recorrer à introdução de novos Participantes (inserçores), esperando que o conteúdo verbal destes funcione como complemento do que está a ser dito. Da perspectiva do público-alvo, exige-se que interpretem cada um destes Planos, bem como as funções dos Participantes, tarefas que, sendo destinadas a público adulto, culto, são semioticamente transparentes.

Na técnica de inserção de focos foram utilizadas formas retangulares que estão associados aos significados matemáticos.

*In contemporary Western society, squares and rectangles are the elements of the mechanical, technological order, of the world of human construction. They dominate the shape of our cities, our buildings, our roads. (...) they form the modules, the building blocks with which we construct our world, and they are therefore the dominant choice of builders and engineers, and of those who think like builders and engineers.*

(Kress & van Leeuwen, 1996/2006:54)

Relativamente à posição das imagens, recorre-se aos Significados Composicionais que demonstram a forma pela qual os elementos do *layout* são integrados, conferindo-lhes coerência e unidade de significação, particularmente a partir do Valor Informacional e da Saliência para melhor identificação do foco, nomeadamente através do aumento do tamanho das imagens introduzidas.

O Valor Informacional corresponde aos significados atribuídos aos elementos em função da sua localização, neste caso em concreto, as imagens inseridas estabelecem relações de Polarização a partir do sistema Dado-Novo, informação apresentada como já conhecida e consensual/novidade e passível de discussão, respetivamente; Ideal-Real, informação idealizada e de prestígio/de carácter realístico e prático, respetivamente; e Centro-Margem, informação de valor central/de valor periférico e subserviente, respetivamente.

Durante a captação das imagens é possível observar alguns focos ao trabalho realizado pelos alunos, por meio de *zooms* (Saliência máxima dos Significados Composicionais da GV), resultando num plano que coloca o aprendente como elemento central da ação total, em Oferta; processo este que permite centrar o espectador (formando) no exercício mental que o aluno está a realizar. O esforço de aproximação e os planos escolhidos vão, pois, nesse sentido.

Um procedimento bastante comum neste tipo de imagens (cf. documentários, reportagens), consiste na introdução de *voz-off*. Nas primeiras versões do guião, esta técnica estava prevista para a sistematização das súmulas teóricas; porém, verificou-se que a fluência do significado e do ritmo do próprio vídeo ficavam prejudicadas. O facto de os detalhes dessas explanações surgirem em momentos dispersos do vídeo também não favoreceu o uso desta técnica. Na verdade, não inserindo outros modos exteriores, nem tão pouco o som (para além da filmagem autêntica), semioticamente, o significado que está a ser produzido adquire maior foco.

Do trabalho de preparação e montagem do vídeo, resultam muitas questões, em virtude dos problemas concretos que se foram colocando para a tomada de imagens. Destas questões, no guião (Apêndice) incluem-se as consideradas mais relevantes. Não se tratando de um guião na verdadeira e profissional aceção do termo, o documento visa representar uma amostra das principais preocupações e incidências envolvidas no registo do vídeo, contendo as referidas notas da sua montagem (tomada de imagens, comentários, introdução de focos).

Como é possível observar, durante a elaboração do vídeo estiveram latentes duas preocupações principais; em primeiro lugar, a de conseguir captar a relação entre a professora e os alunos de uma forma natural, útil e significativa, e, em segundo lugar, a de preparar um documento que suscitasse reflexões criativas por parte dos formandos em ambiente de formação. Visto que a referida captação de imagens tinha como pano de fundo a apresentação, de forma perceptível, de uma teorização a partir de uma amostra de

prática letiva, todo o movimento de imagem, de escolha de plano e de inserção de elementos externos (inserções) procuraram funcionar em isossemia para facilitar a compreensão.



## **Reflexões Finais**

De entre as possibilidades que se oferecem ao professor de línguas, designadamente, de PLE/PL2, seja no início da sua prática profissional, seja já num processo de consolidação profissional, a Abordagem Baseada em Género disponibiliza um conjunto de propostas muito válidas, sobretudo para o ensino da Compreensão e Produção da Escrita. Esta abordagem apresenta a vantagem, não menosprezável, de se relacionar sem esforço com as ideias e práticas dominantes, hoje por hoje, no campo didático. Trata-se, no entanto, de uma abordagem com alguma complexidade, um Ciclo de Aprendizagem próprio, uma fundamentação científica orientada pela LSF e procedimentos avaliativos elaborados. Todas estas características exigem do professor uma sólida formação, abertura científica e pedagógica e acesso fácil a documentos informativos e de divulgação.

Foi a identificação da carência documental em língua portuguesa para a formação de professores, designadamente, de Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda que sustentou a produção do vídeo que constitui o fulcro desta dissertação. Esta dissertação trata, pois, de tópicos relacionados com a referida abordagem, com a formação de professores e, sobretudo, com o significado multimodal construído. O projeto pretende, com a produção de um documento multimodal, suportar documentalmente uma formação de professores (PLE/PL2) que considere uma base metodológica centrada em géneros textuais. Restringiu-se a apresentação a um dos momentos do seu ciclo de estudo, a Leitura Detalhada, incluindo-se embora, por razões de precedência, a Preparação para a Leitura. Restringiu-se, também por razões idênticas, o tratamento de, apenas, um género (a narrativa).

A prática de ensino de LE/L2, fundamentada na teoria de géneros, exige uma consciência linguística mais apurada, que quebra com o mito da suficiência do “professor falante nativo”. Deste modo, para ensinar PLE/PL2 mediante esta perspetiva, o professor deverá ser conhecedor das funções comunicativas subjacentes ao texto, visto que, como dito anteriormente, uma língua se caracteriza pela sua função social e interacional, além de sua estrutura. Para isso, é importante salientar que é necessário o trabalho integrado das quatro habilidades linguísticas (fala, escrita, audição e leitura), de modo a fornecer contributos para que os alunos se comuniquem, tanto por meio de textos escritos quanto orais, uma vez que tais habilidades não existem isoladamente. O processo pretende levar os alunos à perceção de como (e por que) a língua funciona no uso, possibilitando-lhes um maior ajustamento na vida social. Desta dissertação não consta a previsão de trabalho formativo sobre o conhecimento dos géneros (a ensinar), supostamente os escolares. Tratar-se-á de uma tarefa desenvolvida a montante, porventura em paralelo, mas incontornável para uma boa aplicação do modelo.

Esta dissertação foi desenhada, também, para dar conta de um dos principais objetivos; o de fornecer a planificação detalhada de uma sequência didática de base genológica. Dessa planificação, o documento que a apresenta, constituirá *layout* privilegiado da ação de formação. Tal documento faz parte de uma sequência didática muito mais vasta, com a duração aproximada de um semestre, contendo nove Unidades Didáticas, com a consideração de vários géneros. De resto, este trabalho poderia ter tido a natureza de uma investigação em progresso, dada a quantidade de dados recolhidos e as interpretações que eles possibilitam.

A planificação da sequência didática escolhida e apresentada, *per se*, constituiu um momento desafiador, uma vez que corporiza num texto de índole literária as principais etapas da narrativa. A escolha do texto, como se sabe, é um momento muito valorizado por esta abordagem, sabendo-se que pode ser difícil encontrar um texto representativo de todas as prerrogativas genológicas. No caso concreto, o texto escolhido está alinhado com o currículo, com o programa da disciplina e com trabalho a desenvolver para este estudo. O acolhimento dos alunos foi positivo e permitiu, por um lado, ativar fatores motivacionais, por outro, facilitou a exploração textual. Espera-se o seu funcionamento seja idêntico em sede de formação.

O segundo foco de interesse foi a reflexão multimodal que esteve presente nas fases de planificação (construção do Guião) e de edição do vídeo. Deste ponto de vista, a questão principal era de saber até que ponto o conhecimento disponível é suscetível de

apoiar a realização de um vídeo. Foi notória a utilidade da GDV, na medida em que sustentou cientificamente as escolhas, nomeadamente, quanto aos planos e à colocação de inserçôres, equilibrando, respetivamente, a produção dos significados interativos e composicionais. Para se ter uma noção exata da pertinência das escolhas realizadas seria necessário realizar um inquérito ao público alvo do vídeo; porém, esta recolha de dados só poderá ter lugar no futuro.

Por vezes, as limitações técnicas (do material usado, das salas, da luz e do som), pareciam comprometer o elemento estético do trabalho, elemento que não pode ser negligenciado, mesmo num documento de caráter pedagógico daí que os conhecimentos adquiridos no curso realizado em Desenvolvimento Multimédia tenham acabado por ser bastante úteis para este efeito.

Num projeto que implicou o conhecimento profundo de uma abordagem de ensino de línguas, alguma tecnicidade, e forte ponderação do significado multimodal, a principal interrogação que coloco ao concluí-lo tem a ver com a vantagem de se formar uma equipa constituída por especialistas nas três vertentes. A resposta, no entanto, não é definitiva: se considero que os aspetos mais técnicos de filmagem e escolhas de edição ganham em ser desempenhados por um profissional bem informado pelos especialistas das duas outras vertentes, já entendo como vantajoso congregar na mesma pessoa os conhecimentos sólidos sobre a ABG, a formação de professores e didática, e a GDV ou significado multimodal. De resto, tal como se apresentam as condições atuais de disseminação do conhecimento didático, é inviável pensar na formação de uma tal equipa.

Após a experiência de realização e, tendo em conta o apontado nestas considerações finais, considero, pois, a experiência válida e proporcionadora de uma outra filmagem com tecnicidade superior, abrangendo, agora, a globalidade do Ciclo de Aprendizagem com foco em outros géneros, onde serão repensados e, porventura, enriquecidos os documentos que acompanham a apresentação do vídeo para apoio dos formandos.

## Bibliografia

- Acevedo, Claire *et alii* (2013). “Project Outputs From Portugal”. In *Teacher Learning for European Literacy Education - (Tel4ELE) Final Report. Comenius Multilateral Project*. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Disponível em <https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Portugal-Report-Teacher-Learning.pdf>, data de consulta a 06-05-2018.
- Almeida Filho, José Carlos Paes (2005). *O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino*. Museu da Língua Portuguesa, Estação da Luz. Universidade de Brasília.  
Disponível em [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_4.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf), data de consulta a 06-05-2018.
- Avelar, António (2008). *Géneros e registos do discurso no ensino de línguas: proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/543>, data de consulta a 06-05-2018.
- Avelar, António (2011). “Géneros discursivos e curricula”. In *Revista-Jornal Interacções, O ensino da língua portuguesa: bases epistemológicas, objectivos e conteúdos*, n.º 19: 200-218. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/479/433>, data de consulta a 23-07-2017.
- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- Bachman, Lyle (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing* Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L. (1991). "What Does Language Testing Have to Offer?" In *TESOL Quarterly*, 25 (4): 671-701.  
Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587082/abstract>, data de consulta a 06-05-2018.
- Bachman, Lyle et Palmer, Adrian (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press. Disponível em <https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/language-testing-in-practice-bachman-palmer.pdf>, data de consulta a 18-07-2017.
- Bakhtin, Mikhail (1981). "Discourse in the novel". In *The Dialogic Imagination - Four essays by M. M. Bakhtin*. Holquist, Michael (ed.), University of Texas Press, Austin e Londres: 269-422. Disponível em <http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bakhtin.pdf>, data de consulta a 06-05-2018.
- Bakhtin, Mikhail (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. In Holquist, M. (ed.), Trad. Ingl. McGee, V. W. Austin: University of Texas Press.
- Bhatia, Vijay Kumar (1994). *Analysing genre: language use in professional settings*. London, Longman, 2ª edição, 2: 13.
- Bhatia, Vijay Kumar (2002). "Applied genre analysis: A multi-perspective model" In *Iberica* 4: 3-19. Disponível em <http://www.aelfe.org/documents/text4-Bhatia.pdf>, data de consulta a 06-05-2018.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates.
- Bezemer, Jeff. *What is Multimodality?*, Institute of Education, UCL, 16 de Fevereiro de 2012. Disponível em <https://mode.ioe.ac.uk/2012/02/16/what-is-multimodality/>, data de consulta a 06-05-2018.

- Bliesener, Ulrich (ed.) (2000). *Training the trainers: theory and practice of foreign language teacher education*. International Business Communication, Carl Duisberg Verlag. Koln, Duisberg.
- Bruner, Jerome (1987). "The transactional self". In J. Bruner et H. Haste, London, Oxford University Press.
- Canale, M., et Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1: 1-47.
- Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". In Richards, J. C., et Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Carvalho, Flaviane Faria (2012). *Semiótica Social e Impressa: O layout da primeira página de jornais portugueses sob o enfoque analítico da Gramática*. Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6642>, data de consulta a 06-05-2018.
- Chomsky, Noam (1959). "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". In *Language*, n. 35, nº. 1: 26 - 58. Disponível em <http://cogprints.org/1148/1/chomsky.htm>, data de consulta a 06-05-2018.
- Christie, Frances et Martin, James Robert (Eds.) (1997). *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. Londres: Cassell: 3-39, 134-160, 196-230.
- Christie, Frances (1998). "Learning the literacies of primary and secondary schooling". In Christie, Frances et Misson, Ray eds., *Literacy and Schooling*, Londres e Nova Iorque, Routledge, 3:47-73.
- Christie, Frances (2010). "The «Grammar Wars in Australia»". In *Beyond the grammar wars: a resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. Locke, Terry ed., Londres e Nova Iorque, Routledge: 55-71.

- Conselho Da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Direção-Geral da Educação. Porto, Edições ASA. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>, data de consulta a 06-05-2018.
- Cristóvão, Fernando (org.) (2005). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Coedição da Associação de Cultura Lusófona e da Texto Editores.
- Cruz, Gika Gessy da Trindade de Deus Lima da (2017). *Produção Escrita Do Português (L2) no 2º Ciclo Do Ensino Secundário Em São Tomé E Príncipe*. Tese de Mestrado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/29963>, data de consulta a 06-05-2018.
- Eggins, Susan *et* Martin, James Robert (1997). “Genres and Registers of Discourse”. In van Dijk, Teun Adrianus (ed.), *Discourse as Structure and Process*. Londres: Sage. 9: 230-256.
- Faquir, Osvaldo Carlos Guirruogo (2017). *Didática da escrita em contextos multilingues: o caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/24286>, data de consulta a 06-05-2018.
- Feez, Susan *et* Joyce, Helen (2002). “Planning Units of work” In *Text-Based Syllabus Design*. National Centre for English Language Teaching and Research. Sydney, Macquarie University. 5: 107-144.
- Firth, John Rupert (1937). “Context of Situation”. In Firth, J. R., *The Tongues of Men and Speech*. Oxford: Oxford University Press.
- Fisher, Glória *et alii* (1990). *Didáctica das línguas estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta, capítulo 2: 29-52.

- Flower, L. et Hayes, J. (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". In *College Composition and Communications*. 32 (4): 365-387.
- Formosinho, João (coord.) (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Galisson, R. et Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das línguas*. Trad. Adelina Angélica Pinto. Coimbra: Almedina.
- García, Carlos Marcelo (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Colecção Ciências da Educação Século XXI 2. Porto: Porto Editora. Disponível em <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Formacao-de-professores-para-uma-mudan%C3%A7a-educativa.pdf>, data de consulta a 06-05-2018.
- Gouveia, Carlos (2009). "Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistémico-Funcional". In *Matraga*, nº 24, jan./jun., volume 16, Rio de Janeiro: 13-47.
- Halliday, M. A. K. et McIntosh, Angus et Stevens, Peter (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Londres, Longmans.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1973). *Explorations in the Function of Language*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold: 29-31, 142.
- Halliday, M. A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.
- Second Edition: Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold.
- Third Edition: Halliday, M. A. K. et Matthiessen, Christian (2004). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.



Halliday, M. A. K. et Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

Halliday, M. A. K. et Hasan, Ruqaiya (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Geelong, Vic., Deakin University Press (Republished by Oxford University Press). Disponível em <http://web.uam.es/departamentos/filoyletras/filoinglesa/Courses/LFC11/LFC-HallidayHasanReading.pdf>, data de consulta a 06-05-2018.

Halliday, M. A. K. et J. R. Martin (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Londres: Falmer Press.

Halliday, M. A. K. (1998). "Things and relations: Regrammaticizing experience as technical knowledge". In Martin, James Robert et Veel, Robert (eds.) *Reading Science: Functional and Critical Perspectives on the Discourses of Science*. Londres: Routledge: 185-235.

Halliday, M. A. K. et Christian. M. I. M. Matthiessen (1999). *Construing Experience Through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*. Londres: Cassell.

Hayes, J. et alii (1987). "Cognitive process in revision". In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied psycholinguistics Reading: writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Volume II: 176-240.

Hodge, Robert et Kress, Gunther (1979). *Language as Ideology*. London & New York: Routledge.

Hodge, Robert et Kress, Gunther (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity.

Hudson, Richard (1986). "Systemic grammar" (Revisão de Halliday, M.A.K.: *An Introduction to Functional Grammar* and Butler, C.S.: *Systemic Linguistics: Theory and Application*). *Linguistics* 24: 791-815.  
Disponível em [https://scholar.google.pt/scholar?cluster=9026300917841960716&hl=pt-PT&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1.doc](https://scholar.google.pt/scholar?cluster=9026300917841960716&hl=pt-PT&as_sdt=0,5&as_vis=1.doc), data de consulta a 06-05-2018.

Hymes, Dell (1979). "On Communicative Competence". In Brumfit, Christopher et Johnson, Keith, *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Hyon, Sunny (1995). "Genres in three traditions: Implications for ESL". In TESOL Quarterly, vol. 30, n.º.4: 693-772

Kress, Gunther et van Leeuwen, Theo (1996/2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres e Nova Iorque: Routledge. 2ª edição.

Kress, Gunther et van Leeuwen, T. (1998). "Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout". In Bell, A, Garrett, P. (Org.), *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Blackwell.

Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.  
Disponível em [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&o\\_miolo](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&o_miolo), data de consulta a 06-05-2018.

Lima, Maria da Luz Feijó (2015). *Multimodalidade aplicada ao ensino-aprendizagem de PLE – o anúncio publicitário como material de referência na aula de Língua e Cultura Portuguesa*. Tese de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/24460>, data de consulta a 28-05-2018.

Martin, James Robert (1984). "Functional Components in a Grammar: A Review of Deployable Recognition Criteria". In *Nottingham Linguistic Circular*, n.º 13: 35-70.

Martin, James Robert (1985). "Process and Text: Two Aspects of Semiosis". In Benson, J. D. & Greaves, W. S. (eds.), *Systemic Perspectives on Discourse, Vol. 1: Selected Theoretical Papers from 9th International Systemic Workshop*. Norwood, N.J., Ablex: 248-274.

- Martin, James Robert (1992). *English text: system and structure*. Amsterdão: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, James Robert (1997). "Register and Genre: Modelling social context in Fuctional linguistics - narrative genres. In Pedro, Emília Ribeiro (ed.), *Proceedings of the first International Conference on Discourse Analysis Junho 17-19, 1996*. Universidade de Lisboa, Colibri: 305-334.
- Martin, James Robert (2000). "APPRAISAL systems in English". In Hunston, Susan et Thompson, Geoff (eds.). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press: 142-175.
- Martin, James Robert et Rose, David (2003/2007). *Working with discourse: meaning beyond the cause*: London: Continuum.
- Martin, James Robert et Rose, David (2005). "Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries". In J Webster, J. et alii (eds.), *Continuing Discourse on Language*. London: Continuum: 251-280.
- Martin, James Robert et Rose, David (2008). *Genre Relations: mapping Culture*. London, Equinox.
- Martin, James Robert (2009). "Genre and Language Learning: A Social Semiotic Perspective". In *Linguistics and Education*, 20: 10-21.
- Martin, James Robert (2014). "Evolving Systemic functional linguistics: Beyond the clause". In *Functional Linguistics a Springer Open Journal*, 1: 3. Disponível em <http://www.functionallinguistics.com/content/pdf/2196-419X-1-3.pdf>, data de consulta a 06-05-2018.
- Matthiessen, Christian (1991). "Language on Language: The Grammar of Semiosis". In *Social Semiotics Volume 1*, Issue 2: 69-111.

- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston, USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Pinto, Jorge Alexandre Loureiro (2010). *Contributos para a Formação Contínua de Professores de Português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora*. Tese de Doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación. Disponível em <http://hdl.handle.net/10347/2844>, data de consulta a 28-05-2018.
- Pires, Jacinto Lucas (2000). “As minhas férias” in *Abre para cá – Contos*. Edições Cotovia, Lda., Lisboa: 81-91.
- Rose, David (2005). *Learning to Read: Reading to Learn: Submission to the National Inquiry into the Teaching of Literacy 2005*. Canberra, Department of Education, Science and Training.
- Rose, David et Martin, James R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, United Kingdom, Equinox Publishing.
- Rothery, Joan (1996). “Making Changes: Developing and Educational Linguistics”. In Ruqaiya, Hasan et Williams, Geoff (editores), *Literacy and Society*. Londres: Longman: 86-123.
- Saussure, Ferdinand de (1971). *Curso de Linguística Geral*. (Org.) Charles Bally, Albert Sechehaye, (colab.) Albert Riedlinger. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Skinner, Burrhus Frederic (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/339881802/B-F-Skinner-Verbal-Behavior-1957-pdf>, data de consulta a 06-05-2018.

- van Dijk, Teun A. (1977). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman. Disponível em <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Text%20and%20Context.pdf>, data de consulta a 06-05-2018.
- van Leeuwen, Theo (1999). *Speech, Music, Sound*. Londres, MacMillan.
- van Leeuwen, Theo (2005). *Introducing Social Semiotics*. London; New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). “Interaction between learning and development”. Trad. Lopez, M.. In Morillas, M. Cole, John-Steiner, V., Scribner, S., et Souberman E. (Ed.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press: 79-91.
- Vygotsky, Lev Semenovitch (1986). *Thought and language*. Kozulin, A. (Ed.), Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Disponível em [http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Vygotsky Thought and Language.pdf](http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Vygotsky%20Thought%20and%20Language.pdf), data de consulta a 06-05-2018.
- Wallace, Michael J. (2002). *Training foreign language teachers: a reflective approach. Cambridge teacher training and development*. Cambridge University Press.
- Willis, Dave (1990) *The Lexical Syllabus: A new approach to language teaching*. London and Glasgow: Collins. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/121065246/Lexical-Syllabus-Dave-Willis#scribd>, data de consulta a 06-05-2018.
- Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Londres: Longman. Disponível em <http://www.slideshare.net/KimMcCullars/2-a-framework-for-task-based-learning>, data de consulta a 06-05-2018.
- Xavier, Maria Francisca et Mateus, Maria Helena (org.) (1990). *Dicionário de termos linguísticos*. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Lisboa, Cosmos, Vol. 1.

Xavier, Maria Francisca *et* Mateus, Maria Helena (org.) (1992). *Dicionário de termos linguísticos*. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Lisboa, Cosmos, Vol. 2.

## Apêndice - Guião e notas de montagem do vídeo

### Guião e notas de montagem do vídeo (tomada de imagens, comentários, introdução de focos)

#### [Imagem 1 - Título]

#### [Comentário 1 - Intervenção Inicial – Formadora]

*Nesta sequência, poderão analisar o comportamento de alunos e professora integrados numa aula de português língua estrangeira, onde são trabalhados dois momentos do ciclo de aprendizagem da abordagem baseada em género (ABG), conhecida como Reading to Learn (R2L), concebida por David Rose.*

#### [Imagens 2 e 3 - Imagens no canto superior esquerdo: Imagem do ciclo de aprendizagem R2L, Austrália (Sidney), David Rose]

*Assenta particularmente em duas etapas do seu ciclo de aprendizagem, nomeadamente a Preparação para a Leitura e, aqui em maior destaque, a Leitura Detalhada.*

#### [Imagens 5 e 14 - Separadores: Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada]

*Esta abordagem de ensino de línguas, baseada em géneros textuais por ela circunstanciados, parte de uma definição testada de género discursivo que propõe uma visão holística do ensino, com um ciclo de aprendizagem próprio que pode ser desenhado em função dos princípios assumidos quanto à natureza: da língua, da aprendizagem e do ato educativo (legendado).*

*O texto explorado é um excerto do conto de Jacinto Lucas Pires “As minhas férias”.*

**[Imagem 4 - Imagem do texto]**

*Trata-se de uma sequência narrativa sobre uma criança de 6 anos que relata um sonho (mau) ocorrido durante as suas férias, na casa dos seus avós maternos. Neste sonho mau, um enxame de moscas enormes e ameaçadoras penetra a sua pele perante a sua incapacidade de reação face à novidade e estranheza dos espaços.*

*O excerto constitui, portanto, um bom exemplo do género narrativo que é o alvo desta unidade didática.*

*Antes do trabalho sobre o excerto do conto propriamente dito, os aprendentes são orientados para a realização de tarefas que, no seu conjunto, perfazem o primeiro momento do ciclo, a Preparação para a Leitura.*

**[Imagem 5 – Separador: Preparação para a Leitura]**

*Neste momento do ciclo, no sentido de facilitar o acesso aos elementos do Contexto quer Situacional, quer Cultural...*

**[Imagem 6 – Súmula PPL: Trabalho sobre a construção do Contexto Situacional]**

**[Imagem 7 – Súmula PPL: Trabalho sobre Construção do Contexto Cultural]**

*... no caso concreto, foi proposto aos alunos, de nível B1, que no espaço extra-aula pesquisassem na Internet os valores do item “sonhar”, de modo a realizarem a interiorização do termo.*

**[Imagem 8 - Print Screen: Definição de “sonhar” na página [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt)]**

*Em aula, munidos destes conhecimentos foi-lhes solicitada a descrição orientada de imagens relacionadas com “sonhar” ou o próprio sonho.*



**[Imagem 9 – Imagem: Viagem dos Sonhos]**

(Professora) *Quem quer descrever a imagem que estamos a ver?*

(Aluno) *Esta imagem é divertida, há muitos hábitos de arquitetos famosos mundiais por exemplo, uma... Hmm... Hmm... “Térre” (Torre) de “Pa-paris”.*

(Professora) *A Torre de Paris, a Torre Eiffell, muito bem.*

(Aluno) *E motivos de “liberdados” (liberdade).*

(Professora) *A estátua da liberdade de Nova Iorque, muito bem.*

(Aluno) *Sim, e... outros lugares sem saber, mas “precem” (parecem) interessante.*

*É, portanto, são viagens de sonhos.*

*Grace, já agora, tu tens uma viagem de sonho?*

(Aluna) *Aaahh...*

(Professora) *Tens um lugar que tu queres conhecer, muito?*

(Aluna) *Sim, eu tenho, eu tenho... Aahh... Aahh... Eu quero visitar todo o mundo.*

(Professora) *Todo o mundo?*

(Aluna) *Sim, qualquer, sim.*

(Professora) *Muito bem, Grace. Obrigada!*

(Professora) *Então, notamos aqui que realmente existe o verbo sonhar, na realidade ou a dormir, não é?*

**[Imagem 10 - Caixa de texto:** Posteriormente, foi solicitado a um dos alunos da turma que partilhasse o que tinha pesquisado na *Internet* sobre a definição de «sonhar».]

(Professora) *Carlos, foste ver na Internet as várias dimensões do verbo sonhar?*

**[Imagem 8 - Print Screen:** Definição de “sonhar” na página [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt)]

(Aluno) *Sim, Marisa. Encontrei que tu podes sonhar quando estás a dormir, que é o normal, mas também que podes sonhar quando estás acordado. Normalmente já conhecemos o significado quando estás a dormir, agora quando estás acordado... significa: primeiro fantasiar, ah! Imaginar coisas sem sentido sem lógica, ter ideias sem coerência, e também, estar a sonhar alto, que significa pensar coisas ambiciosas, que são difíceis de alcançar, mas não impossíveis, e também está (existe) outro significado que ... esperar, estar a esperar que aconteça algo...*

(Professora) *Muito bem Carlos, muito bem. Vemos aqui, então, a palavra sonhar que pode ter vários, vários significados, várias aceções. Entre...*

**[Imagem 11 – Imagem:** Menina a sonhar]

*... primeiro vimos uma menina, na primeira imagem que está a sonhar que está a viajar, de barco, como disse a Adolfina, e muito bem. Agora, nesta segunda imagem aparece assim...*

**[Imagem 9 – Imagem:** Viagem dos Sonhos]

*... viagem de sonhos. É a viagem que está a sonhar? O que é que isto quer dizer? O que quererá dizer neste sentido, Carlos, a viagem de sonhos está relacionada, então, com...*

(Aluno) *Com o desejo.*

(Professora) *Desejo.*

(Aluno) *Algo que eu gostaria (de) fazer.*

(Professora) *Algo que eu gostaria muito de fazer. Muito obrigada, Carlos! Sim?*

**[Imagem 12 - Caixa de texto:** A turma foi orientada para uma das aceções do verbo sonhar, o sonho mau, fomentando a partilha de experiências pessoais.]

(Professora) *E vocês? Vocês costumam sonhar, já tiveram algum sonho mau?*

*Cristina, tu já tiveste algum sonho mau?*

(Aluna) *Claro, o meu sonho mau era que um dia eu "fou" (fui) ao supermercado com a minha amiga, e "compei" (comprei) algum, para "compai" (comprar) algumas "futas" (frutas) e legumes, quando nós voltámos de (para) casa, todos coisas, todos legumes voltaram aos peito, prê-pê-pêto-pêtos-pê-pêtas (pretos).*

(Professora) *Ficaram pretos, estragados.*

(Aluna) *Sim. Mas a minha amiga continua a comer e, eu de-da-huumm, não pode ser, não pode ser, mas, mas ela disse que é deli, é muito deliciosos e queria eu comer com ela, e depois de repente acordar (acordei).*

(Professora) *Acordaste, ainda bem. Era só um sonho já passou.*

(Aluna) *E comer uma boa...*

(Professora) *Uma comida boa, sem estar preta nem estragada. Obrigada Cristina, muito bem.*

**[Imagem 13 - Caixa de texto:** Uma outra consideração, entre outras, a ter em conta numa fase preparatória, diz respeito à construção da *persona* do narrador.]

(Professora) *O narrador assume uma postura, uma posição, como se fosse uma criança, como se fosse uma criança a falar, sim? Como se fosse uma criança, ele não é uma criança, mas usa linguagem infantil para dizer, para parecer uma criança.*

**[Imagem 14 – Separador:** Leitura Detalhada]

**[Comentário 2]**

*Uma vez facilitados os elementos contextuais mais importantes os alunos estarão em condições de realizar o próximo momento do ciclo, a Leitura Detalhada.*

*Para a realização da Leitura Detalhada o professor deve selecionar previamente um parágrafo que permita iluminar as dimensões, ou seja, um parágrafo central para a compreensão do texto, que reúna as características, seja da narrativa, sejam formais, sejam discursivas, que representem o texto.*

**[Imagem 15 - Imagem das etapas]**

*No caso concreto, a parágrafo escolhido é formalmente idêntico ao restante texto.*

**[Imagem 16 - Imagem do parágrafo selecionado]**

*Constitui um momento fundamental da narrativa que tem características de linguagem infantil usadas na totalidade do texto. Quando se fala em parágrafo, se considerado pertinente pode não se tratar rigorosamente de um parágrafo no sentido lato, e acabar por ser uma sequência, contendo mais do que um parágrafo.*

*O professor deverá começar por antecipar a expressão selecionada, adiantando uma breve noção do que irá acontecer em seguida. Lê a frase em voz alta, enquanto os alunos o seguem. Seguidamente, o professor realiza uma preparação para a descodificação da expressão, orientando o foco dos alunos para a identificação de cada fragmento de informação. Por fim, é realizado um aprofundamento da expressão, onde se discute o significado em maior profundidade, que pode acontecer por meio de definição de palavras, explicação de conceitos ou pedir aos alunos para interpretar significados.*

*As imagens dizem respeito ao momento da aula em que se procedeu à desconstrução dos significados das frases 1 a 4, nomeadamente o significado inferencial acerca da expressão do medo.*

*Note-se a forma como a professora tenta envolver todos os alunos, individualmente, na descodificação do texto, pedindo para que digam o que significa. Assim, todos se podem afirmar participando ativamente, conferindo-lhes, a todos, sucesso por meio de reforços positivos.*

**[Imagem 17 - Manter a imagem da primeira frase]**

(Professora) *Assim que o menino acorda nós percebemos que... passa-se algo de estranho. Duas coisas estranhas. Primeiro, o quarto, o quarto estava diferente, estava de uma forma diferente?*

**Pista:** *Como é que estava o quarto?*

**Foco/Resposta:** (Aluna) *Inclinado.*

**Reforço/Aprofundamento:** (Professora) *Muito bem Leonor, o quarto estava inclinado.*

**Preparação foco 2:** *Outra coisa que nós percebemos:*

**Leitura da frase 2:** *"e eu era uma espécie de homem invisível."*

**Pista 2:** *Então, o menino também estava diferente, como é que ele estava?*

**Foco/Resposta 2:** (Aluna) *In-vi-sí-vel.*

**Reforço/Aprofundamento 2:** (Professora) *Invisível, muito obrigada outra vez Leonor. Ou seja, temos aqui o verbo ver, percebem o que é invisível... é uma palavra derivada do verbo ver.*

*O menino ao acordar apercebeu-se que o quarto estava inclinado de uma forma, de uma disposição diferente da normal, percebem? E, não podíamos ver o menino, porque ele estava invisível, não era visível para as outras pessoas.*

**[Imagem 18 - Manter a imagem da segunda frase]**

(Professora) *Os pais estavam a dormir quando o menino sai do quarto.*

**Preparação para frase:** *Mas os pais, podiam estar acordados, ou a dormir, porque não podiam ajudar o Filipe.*

**Pista:** *Ele diz "mesmo que acordassem", porque não podiam ajudar o Filipe, porquê?*

**Foco/Resposta:** (Aluna) *Porque ele está invisível.*

**Reforço/Aprofundamento:** (Professora) *Exatamente, Hillary, exatamente, porque ele está invisível. Então mesmo que os pais acordassem, não o*

*poderiam ajudar, não o conseguiam ver.*

**[Imagem 19 - Manter a imagem da terceira frase]**

**Preparação para frase:** *Então o menino não conseguia ver no corredor, porque havia alguma coisa no corredor,*

**Pista:** *O que é que havia no corredor?*

**Foco/Resposta:** (Aluna) *Muito escuro.*

**Reforço/Aprofundamento:** (Professora) *Muito escuro. Uma grande escuridão, obrigada Hillary. Então, não havia luz, estava muito escuro. Não havia luz e o menino não conseguia ver.*

(Desconstrução da expressão do medo) *Como é que acham que o menino se sentia. Escuro, sem luz?*

(Aluna) *Medo.*

(Professora) *Medo, muito bem Leonor, ele sentia muito medo, muito bem!*

**[Imagem 20 - Manter a imagem da quarta frase]**

**Preparação para frase:** *Percebemos que no escuro tudo parece diferente, porque é escuro.*

**Pista:** *Então, o caminho para a casa de banho fica fácil de encontrar, é fácil?*

**Foco/Resposta:** (Aluna) *Não.*

**Aprofundamento:** *Não, porque está escuro, ele não vê, não é fácil de encontrar.*

**Leitura da frase:** *Ele ficou "um bocado" sem saber.*

**Pista:** *O que é isto "um bocado"? Muito/pouco?*

**Foco/Resposta:** (Aluna) *Pouco.*

**Aprofundamento:** (Professora): *Aqui "um bocado" é utilizado, então, para dizer que ele não sabia muito bem o caminho.*

### [Comentário 3]

*Nas próximas imagens é realizada a desconstrução da Frase 5, onde é possível observar a forma atenta como os alunos seguem a leitura da frase pela professora, sublinhando expressões e tomando notas. Num segundo momento a professora solicita a participação dos alunos na descodificação do significado de expressões exatas, realizando sempre um reforço positivo das respostas dos alunos.*

### [Imagem 21 - Manter a imagem da quinta frase]

**Leitura da frase:** “Vinham sem fazer aquele barulho que normalmente fazem e eram maiores, do tamanho de passarinhos pequenos, e estavam muito chateadas e começaram a ir contra a minha cara.”

**Pista:** *Então, as moscas fazem alguma coisa ao menino, o que é que as moscas fazem ao menino? Diz, Yasmin?*

**Foco/Resposta:** (Aluna) *Ir contra a cara dele.*

**Reforço/Aprofundamento:** (Professora) “Ir contra a cara dele”. *Vão contra a cara dele. Chocam, vão contra a cara dele. Muito bem, Yasmin, obrigada!*

**(Desconstrução da expressão de medo)** *E há aqui uma questão, as moscas, então, fazem um grande barulho, não é? Maior do que o normal, isto na imagem do menino, e o menino acha que elas estão chateadas, estão a fazer muito barulho, e são grandes como passarinhos. Pássaros, sim? Como pássaros pequeninos. Por isso, como é que acham que o menino se sentia, no escuro, moscas a lhe chocar na cara, moscas grandes, muito barulho, o que é acham que o menino sentia?*

(Alunos) *Medo.*

(Professora) *Muito medo, não é? Muito medo.*

**[Comentário 4]**

*Durante a desconstrução da frase 6, a professora recorre a uma pista de localização sobre a posição da vírgula para aumentar a eficácia do seu foco.*

**[Imagem 22 - Manter a imagem da sexta frase]**

**Preparação para frase:** *Aqui no início da frase “como eu estava invisível”, depois da vírgula, o menino explica que as moscas não o conseguiam ver, porque ele estava invisível. Ok?*

**Leitura da frase:** *Como eu estava invisível, elas não me deviam ver.*

**[Comentário 5]**

*A desconstrução da frase 7 é exemplo da forma como o questionamento deve ser conseguido mediante os parâmetros da abordagem seguida.*

*A construção dos significados de cada frase assenta num ciclo de interação apoiada:*

**[Imagem 23 - Imagem do ciclo de interação apoiada]**

*(Preparação/Tarefa/Aprofundamento). A professora prepara a frase, explicando o que vai acontecer, prevendo os significados que possam suscitar maior dificuldade de apreensão. Em seguida, o parágrafo é lido em voz alta e a professora propõe várias tarefas de identificação aos alunos. Depois de os alunos identificarem a informação pretendida mediante as pistas fornecidas, a professora faz o aprofundamento dos significados desconstruídos.*

**[Imagem 16 – Imagem do parágrafo selecionado: Focar a parte final do texto]**

**Preparação para frase:** *Nesta frase o menino explica porque estava quase*



*a chorar, sim?*

**Leitura da frase:** *Estava tudo escuro e eu não conseguia sair dali. E depois as moscas fizeram um buraco na minha cara e começaram a passar muitas, muitas, muitas. O buraco ainda era mais escuro do que o resto e elas voavam muito rápido com as asas a bater sem parar.*

**[Imagem 24 - Manter imagem da sétima frase]**

*E eu estava quase a chorar porque o buraco fazia-me nojo e as moscas doíam.*

*E o menino dizia “faziam-me nojo”.*

**Pista:** *Nojo?*

**Foco/Resposta da Yasmin:** *Maldisposto.*

**Reforço:** *Maldisposto, sim? Porque ele não gosta, tem horror. Maldisposto. Muito bem Yasmin.*

**Aprofundamento 1:** *O buraco na cara do menino, então, provocava-lhe um mal-estar, maldisposto, mal-estar, sim? E medo.*

**Aprofundamento 2:** *E ele, então diz, no final que as moscas doíam, não é forma natural de dizer as coisas, sim? “As moscas doíam”, ou seja, as moscas provocavam dor na cara do menino. Ok, sim? Percebem muito bem? (Professora) Diz-me.*

*(Aluno) O que significa: “fizeram um buraco na minha cara”?*

*(Professora) Um buraco. Sabem o que é um buraco? Buraco? Sim! Sim!*

*(Aluno) É aqui?*

*(Professora) Um buraco aqui, um buraco aqui, buraco aqui... Sim?*

*(Aluno) Mas como as asas, como as asas, hmmm... fazer?*

*(Professora) As moscas? Porquê é o menino que está a sonhar, porque é um sonho do menino.*

**[Comentário 6 - Intervenção Final]**

*No final deste último bloco, podemos observar a reação de um dos alunos*

*durante a desconstrução da parte final do texto, momento em que o aluno se apercebe que o narrador do conto está a escrever sobre um sonho.*

*O principal benefício da Leitura Detalhada é o de proporcionar a todos os alunos, mesmo os menos capazes, uma leitura compreensiva do texto que lhes confere a segurança para atingir o significado do restante texto, seja ele uma passagem, ou um texto com um maior grau de dificuldade.*

*Alguns aspetos fundamentais são que o aluno nunca deve ser colocado perante uma questão à qual não saiba responder, a pergunta deve orientar a resposta, e o professor deve dar sempre um feedback positivo.*

*Podemos observar que os alunos destas turmas estão envolvidos na tarefa e no assunto que estão a estudar.*

**[Imagem 25 – Gráfico: Promoção do sucesso escolar de todos os alunos]**

*Desta forma, a aprendizagem dos alunos mais capazes não é comprometida, e os alunos menos capazes revelam melhorias substanciais, nomeadamente na participação ativa no espaço sala de aula. Estas melhorias devem-se ao facto de tudo o que, normalmente, é realizado pelos alunos, em termos de aprendizagem de recursos de língua, acontece de forma intuitiva, aqui, passa a ser realizado de forma consciente, transformando alunos em aprendentes independentes.*

*Posteriormente o professor tem a possibilidade de realizar várias escolhas quanto à continuação do seu trabalho.*

**[Imagem 26 - Mostrar ciclo: Zonas de escolha do ciclo]**

*Este é, sem dúvida, um método eficaz de combinar a gestão da sala de aula aprendendo os conteúdos do curriculum e desenvolvendo as aptidões necessárias na leitura.*

**[Imagem 27 - Fim]**

## **Anexo 1 - Trabalhos Escritos dos alunos**

## O Pesadelo

Um dia acordei de noite com o som dum carro lá fora. As luzes do carro brilhavam através da janela do meu quarto. Pensei que era o meu pai chegando à casa do trabalho. Eu não o vi há alguns dias por causa do seu trabalho. Então, ergui-me da cama imediatamente, e corri para abrir a porta dos fundos. Estava tão animado para o ver.

Assim que abri a porta, percebi que não era o carro do meu pai, senão um carro vermelho que nunca tinha visto na minha vida. Ao perceber que não era o meu pai, fechei a porta, bem, tentei fechá-la, mas era tarde demais. Um homem alto, de meia idade, vestido de preto, manteve a porta aberta com o pé. Ele agarrava algo na mão, mas não podia ver o que era. Eu estava com muito medo, e comecei a gritar para a minha mãe mas ela estava a dormir. Eu estava sozinha com este homem.

Lutei contra a força dele, numa tentativa de fechar a porta, mas não consegui. Ele entrou na cozinha e tentei manter calma. Perguntei-lhe o que ele queria, e era dinheiro. Claro que queria dinheiro. Ele queria saber onde estava o cofre, mas eu menti e disse-lhe que não o tínhamos. Nesse momento, descobri o que estava escondido

na sua mão. Ele levantou o braço e apontou uma arma para ~~min~~ mim. Confessou que tinha andado a espiar a nossa casa, e que sabia que tínhamos um cofre cheio de dinheiro. Ao ouvir esta confissão, fiquei paralisado com medo, e não podia mover nem falar.

Ele começou a abrir todas as portas de armário na cozinha, mas não conseguiu encontrar o cofre. Então, ele foi para o quarto ao lado da cozinha, e, eventualmente, encontrou-o. Pensei em segui-lo e ~~fechar~~<sup>bater</sup> com a porta na cara dele, mas ~~isto~~ não tinha uma fechadura e eu estava fraca demais para a manter fechada. Em vez disso, fiquei na cozinha e esperei o meu pai voltar do trabalho para me salvar.

Só nesse momento, senti uma mão no meu braço, e a voz da minha mãe. Ela disse-me para parar de chorar, e que tudo está bem.

Já não estava na cozinha, estava na ~~cama~~ minha cama.

Maio 18

## A Casa da Minha Avó.

A minha avó sempre foi uma mulher feliz e contente. Ela morava uma hora, mais ou menos, da nossa casa, no campo. Sempre gostava de visitá-la ali mas nunca gostava da sua casa porque me deu uma sensação estranha e desconfortável - nunca sabia por que! A casa era enorme e ficava sozinha no meio do campo, cercado por nada, excepto a natureza.

A minha avó morava sozinha porque o meu avô morreu quando era jovem, infelizmente. Mas a minha avó estava acostumada a viver assim. Não obstante, me senti misterioso e estranho naquela casa.

Um fim de semana aquele verão, estava a passar tempo lá com ela enquanto os meus pais foram de férias. Passei a maioria do tempo fora da casa no jardim tão grande no ar livre com os animais.

De vez em quando corria de volta para dentro para pegar um lanche rápido, aqueles biscoitos caseiros eram os meus favoritos. A melhor coisa para mim foi o meu quarto. A cama era enorme e luxuosa, ainda melhor não tive de partilhar com a minha irmã. Sempre dormi como um bebé lá!

~~Porém~~ Além disso, aquela noite não dormi assim. Acordei por causa de alguém sussurrando no meu quarto.

Sentei-me na cama com os meus olhos bem abertos, mas não consegui ver ninguém por causa da escuridão. Só tinha apenas 4 anos mas nunca tive medo da noite. Esta vez senti um pouco diferente

porque havia alguém no meu quarto e eu não sabia por que. Chamei, "avó?" Mas o sussurro continuou.

Decidi levantar e ir para o quarto da minha avó.

Pela primeira vez estava realmente com medo e entendi porque odiava aquela casa. Como me levantei, vi uma figura escura. Foi um homem mas não o reconheci.

Fui mais perto, ~~da~~ tentar chegar à porta e encontrar a minha avó, mas o homem disse o meu nome



"Kate?" Estava completamente em choque.

"Sabes quem sou eu?" perguntou. Não podia dizer nenhuma palavra. Tentei abrir a porta, mas ele estendeu o ~~abraço~~ fora para mim. Tinha medo de verdade. Ele disse a coisa mais estranha do mundo, "Eu sou teu avô, Kate." Eu soltei um grito alto e comecei a chorar - não podia parar de chorar.

Estava com medo como nunca antes. A minha avó veio correndo para o meu quarto ~~para~~ ao lado da minha cama - que não ~~podia~~ conseguia entender porque estava a pé há um minuto. Ela esfregou a minha cabeça e me deu um grande abraço e alguns beijos, "Já passou, Kate," ela disse, "Todos temos sonhos ruins de vez em quando. Não te preocupe querida." Estava tão confusa, mas estava feliz que a minha avó estava lá no meu lado. Nunca queria deixá-la sozinha nesta casa nunca mais.

Um sonho malo:

Quando eu era pequena, era uma garota muito feliz.

Eu tinha muitos amigos com quem jogar e divertir-me.

A minha família cuidou de mim e ~~eu~~ eu não tive nenhum problema. Tudo era perfeito.

Pelas noites eu dormia em um quarto com as minhas irmãs, elas são mais velhas. Cada uma tinha a sua própria cama, mas as camas estavam muito próximas uma da outra, então eu nunca tive medo. Elas sempre me protegeram.

Uma manhã, eu me acordei, era cedo e os raios do sol entravam pela janela. As camas das minhas irmãs estavam vazias, mas não surpreendi-me porque geralmente eu era a última em acordar.

Sai da cama e fui para a cozinha para tomar o pequeno almoço, mas não havia ninguém... Eu comecei a surpreender-me então eu fui ao banheiro e não havia ninguém...

Tudo ficava em silêncio... não tinha barulho...

Eu decidi ir ao quarto dos meus pais e quando entrei, notei que na cama dos meus pais havia um tigre enorme e forte.

Eu olhei para ele com medo e ele olhou para mim desafiadoramente



Eu comecei a gritar e então ele rugiu e ele fez tão alto que  
eu acordei!

O sonho parecia tão real que eu acordei chorando e com medo.  
Graças a Deus eu tive as minhas irmãs que imediatamente  
me ajudaram e acalmaram.

Quando eu tinha 7 anos, mais o menos, tinha muito medo aos cães grandes. Isto era porque um dia ao sair da minha casa <sup>estava</sup> ~~estava~~ a jogar com a minha bola num parque, muito perto ~~de~~ de uns belos, quando um cão (só lembro que era grande) atacou-me e latiu.

Depois de que isso acontecesse, estive muitos dias só a pensar em aquela situação. Pensei tanto em isso que um dia quando estava a tirar uma soneca tive um sonho dos mais aterrorizantes. +33 = 8º

Em esse sonho, o melhor, pesadella, eu estava com a minha família a passar o feriado do verão num site com praia (ainda hoje não sei o que site era) ~~grande~~. Nesse site com praia, nós estávamos a almoçar e a brincar ~~na praia~~ sobre dunas quando de repente chegaram muitos cães dum tamanho enorme (ainda mais grandes do que eram no meu sonho) e começaram a destruir todo o bar da praia. Nesse momento, todas as pessoas do bar começaram a correr pela praia mas eu perdi de vista a minha família, então eu encontrei um site para esconder-me debaixo de uma barquinha abandonada que ficava muito perto da orla\* da praia.

Quando estava escondido ali não ~~parava~~ parava de chorar ~~a~~ porque estava a pensar na minha família e se eles estavam bem. Depois ~~de~~ algumas horas saía de debaixo do barco e não tinha ninguém e começava a andar pelo paragem sem ver a ninguém. Não lembro quanto tempo passei a andar na minha pesadella mas quando achei que não ia a ver mais a minha família, acordei-me.

Acordei-me em minha casa e estava muito nervoso, sem fome e eu só queria falar e contar tudo a minha irmã. Ainda hoje falamos desse sonho e a minha irmã faz piadas sobre a nossa conversa. Também hoje sei o que os cães não fazem o mal as pessoas. Mas acho que por esse sonho agora temos um gato e não um cão...

Esse era o meu grande dia, os sinos de casamento estavam a tocar. Eu estava a espera da minha namorada na Igreja, mas alguma coisa esquisita estava a acontecer, não me conseguia lembrar dela. Pensei que isso podia ser porque era um dia muito importante na minha vida e eu estava nervoso, então respirei e tentei ficar tranquilo, mas... Eu realmente não estava nervoso! Também não me lembrava da organização do casamento, nem do restaurante onde íamos comer depois, a situação era realmente muito bizarra. A Igreja estava cheia de pessoas, mas eu só conhecia a umas poucas delas. A minha mãe e o meu pai estavam lá, com roupa muito formal e pareciam muito felizes porque o seu filho ia casar. No meu lado direito estava a minha madrinha, também tinha uma roupa muito elegante e um sorriso na sua cara. Eu sempre pensei que nunca queria casar, era possível ser feliz com uma pessoa sem ter de fazer uma festa assim e gastar essa quantidade de dinheiro, por isso não percebia muito bem o que estava a acontecer. Nesse momento começou a soar uma música de casamento. Uma mulher com um vestido branco caminhava para onde eu estava. Essa pessoa ia ser a minha ~~amiga~~ esposa, então nesse momento eu já estava muito nervoso, mas quem era ela? Quando ela estava mais perto, reconheci-a finalmente. Ele foi comigo à Universidade, era a pior colega que eu tinha. Nunca fazia nenhuma coisa para ajudar aos colegas, sempre os tentava prejudicar. Embora ela não era uma mulher muito feia, não fazia sentido que eu fora casar com ela, nunca gostei dela. Cada vez percebia menos o que estava a acontecer lá. O Padre começou a falar, mas eu não estava a escutar o que estava a dizer, só podia pensar na situação, porque eu estava lá e quando ~~ela~~ tinha tomado a decisão de que ia casar com essa mulher. Eu estava no meu mundo quando o Padre perguntou-me se eu aceitava-la como a minha esposa, eu pensei em dizer que não e quando disse, as minhas palavras foram, "sim, eu quero". Isso significava que ela ia ser a minha esposa, mas eu não queria isso, não sei porque não disse que não. Nesse momento acordei, eu estava sozinho na minha cama. Só podia rir, foi apenas um sonho. Pensei que foi uma situação muito engraçada, mas não era real. Então o meu colega entrou no meu quarto e perguntou-me se estava tudo bem, quando eu contei-lhe a história, os dois começamos a rir juntos.

PTHLW  
mmmm

Com medo nos meus olhos e um convulso que abrapou todo o meu corpo. Mas, a única coisa na qual estava a pensar era que eu precisava de correr. Um assassino com cabelos sujos, olhos vermelhos e uma ucama que encobria a cara dele estava a caçar-me. Eu sabia que tinha que encontrar um lugar seguro, mas onde? Naquilo momento vi um labirinto dos arbustos verdes. Embora parecesse muito estranho quase vivo, era a minha única esperança de ficar vivo.

Eu corri ao labirinto. E logo a porta aberta de repente fechou-se. Naquilo momento, sei estava correndo pelo labirinto verde e saliente. Comecei a andar, seguindo o labirinto para encontrar se houvesse um fim ao dedalo. Mas logo uma mulher gritando, por isso comecei a correr de novo. Por correr demais, eu tropecei sobre um graveto que estava no chão. Quando vi ao chão, vi uma mulher morta, e sangrando desde a cabeça. A cara dela sem vida. Eu alhei para frente e vi a cara do assassino sorrindo. Ele começou a rir-se e disse-me 'Vou matar-te.' E lá. O todo meu corpo encheu-se com medo. Não podia pensar em escapar nem salvar-me porque estava abrapado.

Não obstante, de repente, eu ouvi o rugido de um leão. Uma criatura preta, tão magnífica com alas veio para salvar-me. Era um leão tão lindo e puro que a sua presença causou a morte do assassino.

O leão, olhou-me e disse-me 'Agora, deve voltar à casa. É seguro.' O leão desapareceu, e eu despertei do estado desse pesadelo.



## Rosalinda

Quando era pequenina, normalmente passava as férias do verão na cidade de minha mãe. ~~É~~ é uma cidade muito pequena e um pouco abarrecida, mas quando era menina eu gostava de estar lá de qualquer forma, porque tinha muitas ~~amig~~ amigas lá.

Então tenho basicamente boas memórias do tempo passado naquela cidade, mas também me lembro dos momentos menos felizes.

Por exemplo, uma vez tive um pesadelo horrível naquela casa.

Lembro-me que era ~~exato~~ exatamente naquela casa e havia dois quartos: um parecia-me uma espécie de igreja, com muitas plantas e um santuário bizarro. mas ~~o~~ outro tinha uma porta preta e um papel sobre a porta, em que tinha escrito "A entrada não é permitida".

Eu não sabia o que escolher, mas ao final decidi de entrar no quarto preto e o que busquei lá foi terrível.

Lembro-me que havia uma espécie de monstro grande que <sup>me</sup> parecia similar à estátua de liberdade, e um monstro pequenino, ~~mas~~ mas mais perigoso e ameaçador do outro.

Ambos os dois eram muito maléficos e não ~~perceber~~ percebia o que tentavam de dizer-me.

Ao final comecei a correr para fugir, mas a porta estava fechada e também tentei de gritar, mas ninguém podia ouvir-me.

Quando acordei-me, estava já amanhã, então levantei-me e procurei a minha mãe e felizmente ela consolou-me e assegurou-me que era só um pesadelo e coisas assim nunca acontecem ~~na~~ na realidade.

Os sonhos são as coisas muito interessantes. Até hoje as pessoas não podem explicar os significados dos sonhos. As pessoas, normalmente têm os sonhos bons ou más. Mas eu não me lembro os sonhos que estivessem (fossem) bons. Meus sonhos sempre são um bocado esquisitos. Não sei porquê, mas costumo sonhar com as ondas gigantes - melhor digo - Tsunami. Se ~~quarta~~ calhar porque tenho medo de <sup>da (?)</sup> água.

Acordei de manhã. Estava em casa que era como sempre, com muito barulho. Estava com a minha família. Sai do quarto e comecei falar com as minhas irmãs, como sempre. Entrámos na cozinha para comer alguma coisa. De repente ouvi a voz estranha. Virei para a janela e fiquei surpreendida que a casa não ficava na cidade - era um visto da prate. De repente, vi uma onda bastante grande. As ondas ficavam cada vez maiores. Saímos da casa e fomos à casa da minha avó que fica muito perto, mas num lugar mais alto. Minha família entrou no prédio e eu fiquei lá <sup>por</sup> um bocado de tempo olhando às pessoas que fugiam e entravam nos prédios das outras pessoas. De repente pensei que eu também tinha de entrar. Entrei muito preocupada e comecei subir às escadas. Minha avó mora no terceiro andar mas naquele andar não aparecia a porta da casa da minha avó. Fiquei surpreendida e continuei subir. Fui até ao fim mas não encontrei nada. Apareceu outra escada e eu, com esperança, comecei descer para buscar a casa da minha avó. Mas não apareceu nem nada - já estava perdida. Estava a olhar sem esperança nenhuma. De repente, mudou tudo. Depois de uns segundos percebi que não havia nenhum prédio da minha avó, nem estava em Tbilisi, estava em Lisboa e já era tempo para acordar e ir para a universidade.

A Joana nunca se lembrava de seus próprios sonhos. Quando era pequena pensava que as outras crianças estavam a mentir quando falavam do que passou nos sonhos deles. Ao início ela era chateada porque quando os acusava de mentir, os meninos juraram que não estavam a mentir, e todos os empezaram a ignora-a. Isto deixou a Joana sentir-se mais confusa e sola que nunca. Para tentar de enquadrar-se com os meninos de novo, a Joana empezou a inventar sonhos. Ela criou historias muito imaginativas, nas quais ela sempre estava a protagonista e a heroína. Enquanto ela criou varias historias de amor com príncipes bonitos e encantadores, os mais frequentes foram de monstros e dragões gigantes, que ela lutava. Anos passaram e com 17 anos de idade a Joana ainda não tinha sonhado de verdade. Um dia na escola o professor Sr. Costa perguntou a classe para escrever uma historia basada num de seus sonhos. A Joana, ainda amarga por não ter sonhado uma vez na sua vida ficou irritado pelo trabalho, mais como é que ela não queria falhar no teste, empezou a escrever. Estava a escrever uma de suas historia clássicas, sobre um dragão enorme e aterrorizante quando de repente ouviu gritos ao fundo do corredor. Os gritos cresceram e ficaram mais altos, e a Joana preocupada, saiu da classe para ver o que estava a acontecer. Quando entrou no corredor a Joana se encontrou aos pés do dragão da sua historia. O dragão viu-a e começou emitir um rugido poderoso, a chammas aproximaram, quase como em camara lenta. Justa antes de que engolfassem a Joana, ela acordou berrando. Estava sentada na classe Sr. Costa com a cara contra a mesa, com a lápis na mão. A classe começou a rir-se, e por mais que teve vergonha, a Joana foi feliz por ter sonhado finalmente.

O pesadelo.....

O dia começou como sempre. Levantei-me (com dificuldade), lavei-me, comi o pequeno-almoço e sai de casa para a faculdade. Gostava desta rotina, mas agora está a começar a cansar-me. Já não aguento, estou farto de estudar e apenas quero passar os dias na praia e as noites nos bares. Contudo, ainda me obrigo assistir as minhas aulas, nesse dia fazia muito sol e o céu estava claro. Embora através dos meus olhos à chegada à faculdade tudo estivesse gris, apenas foram às dez da manhã mas senti de se fossem às nove da noite. Entrei a sala da minha primeira aula e sentei-me ali para uma eternidade, ou seja, o que outros chamavam duas horas.

Saindo da aula, foi meio-dia na segunda-feira, não às cinco da tarde na quinta-feira, como eu tinha achado. Ainda tinha de enfrentar o outro meio do dia e o resto da semana antes de que podia ir a praia. As horas passavam como se fossem dias, mas por fim chegou a minha ultima aula...Português. Durante o dia acostumava-me à agonia de estar na faculdade e o mais que esperava que o dia acabasse, o mais rápido passava. Por isso entrei este desafio final com esperança e otimismo.

A aula começou e quase foram às horas de ouro, também conhecidas por às oito da noite. Quase tudo tinha acabado e comecei encher-me da alegria. Até que a professora dissesse as palavras terríveis... trabalho para casa. Disse-nos que temos de escrever uma conta, o medo entrou as minhas veias e espalhou por todo o corpo.

De repente os meus olhos abriram, o céu não mais estava gris nem era segunda-feira. Foi sábado, dia da praia! Saltei da cama, arranjei as minhas coisas e liguei todos os meus amigos e fui-me embora.



## **NARRATIVA – JAUME GALIANA LLORCA**

### ***[Orientação]***

Um dia voltei para casa muito cansado, tinha sido um dia muito chato na universidade e tinha tido aulas até tarde. Tomei um banho e jantei, disse aos meus pais que só queria dormir e fui para o meu quarto, mas depois lembrei-me que tinha ainda trabalho da universidade que fazer para amanhã. Comecei a fazê-lo mais em breve fiquei adormecido.

### ***[Complicação]***

Levantei-me e ainda era noite. Fui para à cozinha e bebi um copo de água. Vi que a televisão estava ainda ligada e a minha mãe estava a olhá-la. Ela perguntou-me que estava a fazer que não estava a dormir, eu respondi que não tinha sono e sentei-me no sofá, mas o que a televisão estava a mostrar era muito chato, e fui para a casa de banho a mijar. Quando estava a ir para ali, percebi que havia luz na cozinha, e vi a minha mãe sentada ali. Eu pensei: o melhor vai ser que vai dormir, porque não estava a perceber que estava a fazer a minha mãe na cozinha se há um momento estava a atender à televisão. Virei minha cabeça e vi que a televisão estava ligada, então fui a desligá-la, estranhado porque a minha mãe nunca esquece de desligar a televisão. Mas quando fui ali, a minha mãe estava ainda no sofá e não falava, fui para à cozinha e também estava ali, mas quando viu-me, ela fugiu pela janela. Decidi sair à rua mas quando ia a sair vi que a minha mãe estava ainda no sofá. Fiquei com muito medo e decidi correr pelas escadas, mas nunca conseguia atingir a porta da rua porque nunca acabavam. Não pude fazer outra coisa que saltar, e quando cheguei à rua, tinha muito medo e comecei a correr outra vez. Via algumas pessoas que estavam a olhar-me fixamente, não percebia nada do que estava a acontecer, e decidi continuar a correr, mas não podia avançar, as minhas pernas não respondiam.

Vi a minha mãe muito longe, e tentei de alcançá-la mas eu ia muito lento e ela estava a ficar mais e mais longe. Percebi que eu estava a subir umas escadas de novo e que tinha atingido a cima dum prédio.

### ***[Avaliação]***

De repente ouvi a voz da minha mãe atrás, virei a minha cabeça e vi-a, mas o chão começou a desaparecer, e caí. Tudo era escuridão onde estava a caer. Só pude fechar os meus olhos.

### ***[Resolução]***

Levantei-me na cadeira, tinha-me dormido quando estava a estudar à noite anterior! A minha mãe disse-me que tinha de tentar de não estudar tanto pelas noites e que o melhor é distribuir o tempo. Só tinha sido um pesadéu, mas se calhar não foi pior que ir para à faculdade!.

**Anexo 2 - Programa da disciplina de Compreensão Oral Escrita I  
(2015/2016)**

## Programa da Disciplina

<b>Disciplina:</b>	Compreensão oral e escrita I
<b>Carga horária:</b>	3h00 / semana
<b>Nível:</b>	B1 – nível intermédio I

### Objetivos gerais de aprendizagem:

Adquirir competências comunicativas em português através do recurso a materiais áudio, audiovisuais e escritos.

Desenvolver a capacidade de compreensão oral e escrita.

Identificar argumentos em textos de opinião orais e escritos.

Procurar e selecionar informação relevante em textos de natureza vária.

Identificar marcadores linguísticos de variação diatópica.

Interpretar pequenos textos literários (conto).

### Temáticas e conteúdos programáticos:

#### Temáticas

1. Ecologia
2. Juventude e novas tecnologias
3. Sociedade (emigração, desemprego)
4. Comunicação social
5. Turismo
6. Interculturalidade
7. Publicidade
8. Outros países de língua portuguesa (Angola e Moçambique)

#### Conteúdos

1. Desenvolvimento da compreensão oral a partir da audição de documentos áudio e audiovisuais.
  - 1.1. Reconhecimento e identificação de diferentes situações de comunicação do quotidiano.
  - 1.2. Identificação de temas e assuntos de conversas, debates, exposições, entrevistas e reportagens.
  - 1.3. Distinção de argumentos em textos de opinião.
  - 1.4. Reconhecimento de diferentes variedades nacionais do Português (Portugal vs. Angola e Moçambique)

2. Estudo de diferentes tipos de textos para fomentar a criação de estratégias de leitura e para ampliar o vocabulário.

2.1. Sequências textuais prototípicas

2.1.1. Dialogal

2.1.2. Descritiva

2.1.3. Narrativa (conto)

2.1.4. Explicativa

2.1.5. Argumentativa

2.2. Interpretação de textos literários (pequenos contos de autor)

2.3. Reconto (recolha e organização da informação dos textos analisados)

### Recursos:

1. Material de apoio:

Outro material gráfico, áudio e audiovisual será disponibilizado pelo docente ao longo do semestre.

2. Material de apoio complementar:

COELHO, Luísa & OLIVEIRA, Carla (2008). *Aprender Português 2 - Compreensão Oral*. Porto: Texto Editores.

LEMO, Helena. (2013). *Português em Direto*. Lisboa: Lidel.

RUELA, Isabel. (2015). *Vocabulário Temático*. Lisboa: Lidel.

MALCATA, Hermínia (2013). *Português Atual 2*. Lisboa: Lidel.

CVC:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler/contos-e-pequenas-narrativas.html>

(compreensão escrita e oral)

### Critérios de avaliação:

A presença é obrigatória em pelo menos 75% das aulas lecionadas.

Avaliação contínua (60%):

Observação direta – 30%:

- participação pertinente nas tarefas – 5%
- cumprimento das tarefas em aula – 10%
- autonomia – 5%
- cumprimento das tarefas extra-aula – 5%
- assiduidade e pontualidade – 5%

Teste escrito – 30%

Avaliação final (40%):

Teste escrito final.

